

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pohádky ve výuce francouzského jazyka
Fairy Tales in French Language Teaching

Markéta Stolínová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy: anglický jazyk — francouzský jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Pohádky ve výuce francouzského jazyka* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.7.2018

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D., za jeho čas, ochotu a především cenné rady a připomínky, kterými přispěl k vypracování této práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině za všestrannou podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá především tématem pohádek ve výuce francouzského jazyka. V první části se práce věnuje zasazení pohádek do širšího rámce literárních textů a uvádí obecné aspekty, které souvisí s jejich užíváním ve výuce cizích jazyků. Dále se práce již výhradně zaměřuje na pohádky, přičemž je nejprve stručně představen pohádkový žánr jako takový. Později jsou nastíněny možnosti uchopení pohádek ve výuce francouzského jazyka, a to například z pohledu řečových dovedností a jazykových prostředků. Praktická část práce je rozdělena do několika úseků, nicméně jejím hlavním cílem je analýza postavení pohádek ve výuce francouzského jazyka v českém prostředí. Na utvoření komplexního obrazu se podílí zejména rozbor několika významných učebnic francouzského jazyka a dotazníkové šetření cílené na vyučující základních a středních škol. Analýza učebnic se soustředí na ověření přítomnosti pohádek v didaktických materiálech, zatímco zmíněný dotazníkový výzkum usiluje spíše o zjištění zkušeností a názorů vyučujících na tuto problematiku. Ze získaných poznatků pak vychází tři vlastní pracovní listy, jež slouží jako zdroj inspirace a motivace pro využívání pohádek ve výuce cizích jazyků.

KLÍČOVÁ SLOVA

pohádky, výuka francouzského jazyka, literární text, aktivity, řečové dovednosti, jazykové prostředky, Charles Perrault

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of fairy tales in French language teaching. The first part is dedicated to the definition of fairy tales as literary texts and to the presentation of general aspects related to the use of literary forms in foreign language teaching. The subsequent parts are focused exclusively on fairy tales. First of all, the fairytale genre is generally introduced. Afterwards, several ways of the application of fairy tales in French classes are outlined, with regard to the focus on language skills and sub-skills. The practical part includes more subsections, however, it mainly aims at the analysis of the role of fairy tales in French language teaching in the Czech Republic. Therefore, it consists of the analysis of significant French textbooks and of a questionnaire survey aimed at Czech lower secondary and high school teachers. The textbook analysis verifies the presence of fairy tales in didactic materials, whereas the aforementioned survey examines the experience and opinions of foreign language teachers on this issue. Finally, three worksheets, based on recently acquired knowledge, are created to serve as the source of inspiration and motivation for the use of fairy tales in foreign language teaching.

KEYWORDS

fairy tales, French language teaching, literary text, activities, language skills, language sub-skills, Charles Perrault

Obsah

Úvod	9
1 Literární text v hodinách cizího jazyka	12
1.1 Význam a role literatury	13
1.2 Literární komunikace a její aktéři	14
1.3 Výběr literárních textů	15
1.3.1 Cíle vs. jazyková úroveň	15
1.3.2 Zájmy žáků	16
1.3.3 Forma textu.....	17
1.4 Metodické postupy a strategie	18
1.4.1 Přípravná fáze	18
1.4.2 Fáze čtení.....	19
1.4.3 Fáze dalšího využití textu	20
2 Pohádka jako literární útvar.....	21
2.1 Charakteristika pohádek	21
2.2 Typologie pohádek	22
2.3 Historie pohádek.....	24
2.3.1 Stručný vývoj francouzské pohádky	25
2.3.2 Charles Perrault a jeho dílo	26
3 Pohádka v hodině francouzského jazyka.....	29
3.1 Cíl práce s pohádkami ve výuce cizích jazyků	29
3.2 Komplexní aktivita	30
3.2.1 Představivost.....	31
3.2.2 Porozumění.....	31
3.2.3 Vytváření jazyka.....	32
3.3 Zaměření aktivit na řečové dovednosti	32

3.3.1	Receptivní řečové dovednosti.....	32
3.3.2	Produktivní řečové dovednosti	34
3.4	Zaměření aktivit na jazykové prostředky.....	36
3.4.1	Slovní zásoba.....	36
3.4.2	Gramatika	38
3.4.3	Výslovnost.....	39
3.5	Role učitele	40
4	Praktická část I: analýza zastoupení pohádkových námětů ve výuce francouzského jazyka na ZŠ a SŠ	42
4.1	Analýza zastoupení pohádek v učebnicích	43
4.1.1	Metoda výzkumu	43
4.1.2	Le français ENTRE NOUS 1	44
4.1.3	Extra ! 1	45
4.1.4	Adosphère 3	46
4.1.5	Alter ego + 2	47
4.1.6	Forum 2	48
4.1.7	Alter ego + 3	49
4.1.8	Écho B1.2	50
4.1.9	Shrnutí výsledků analýzy	51
4.2	Analýza zastoupení pohádek v hodinách francouzského jazyka na ZŠ a SŠ	54
4.2.1	Metoda výzkumu	54
4.2.2	Analýza odpovědí	58
4.2.3	Shrnutí a závěry výzkumu	70
5	Praktická část II: příprava vlastních aktivit s využitím francouzských pohádek	73
5.1	Pracovní list – Le Petit Chaperon rouge	73
5.1.1	Stručný popis pohádky Le Petit Chaperon rouge	73

5.1.2	Charakteristika cílové skupiny	74
5.1.3	Popis aktivit	74
5.1.4	Komentář k odučené hodině	76
5.2	Pracovní list – Cendrillon	77
5.2.1	Stručný popis pohádky Cendrillon	77
5.2.2	Charakteristika cílové skupiny	77
5.2.3	Popis aktivit	78
5.2.4	Komentář k odučené hodině	79
5.3	Pracovní list – Les Fées	80
5.3.1	Stručný popis pohádky Les Fées	80
5.3.2	Charakteristika cílové skupiny	80
5.3.3	Popis aktivit	80
Závěr		82
Résumé		85
Seznam použitých informačních zdrojů		91
Seznam použitých zkratek		95
Seznam příloh		97
Přílohy		98

Úvod

Na Zemi žije pravděpodobně pramálo lidí, kteří se nikdy nesetkali s pohádkovým příběhem. Pohádka je totiž významným, všeobecně rozšířeným literárním útvarem, jenž má nepopsatelnou moc a nezná hranic v diachronii, ani synchronii. Ač se na první pohled může zdát, že jsou pohádky určené pouze dětem, ve skutečnosti elegantně propojují svět dětí a dospělých. Pohádka v sobě nese odvěké zkušenosti našich předků a hlásá nesmrtelné morální hodnoty. Poučit se z ní mohou všichni, nehledě na jejich věk či původ. Zároveň poskytuje dočasný úkryt před skutečným světem, rozvíjí fantazii, představivost, kreativní myšlení a v neposlední řadě i jazyk a mluvu.

Pokud je pohádka součástí života dětí již od raného věku, znamená to, že je současně provází při osvojování mateřského jazyka. V podobném duchu může být využita i při učení se jazyku cizímu. Není ostatně neobvyklé, že jsou jiné literární útvary běžnou součástí výuky cizích jazyků. Během vývoje jednotlivých metodických směrů sice literární texty zastávaly různé role, avšak vždy byly alespoň v omezeném rozsahu v hodinách cizích jazyků přítomné a nejinak je tomu i dnes. Literární text ve výuce na jedné straně nabádá ke čtení, po němž by mělo následovat porozumění, na druhé straně se stává podkladem, jenž umožňuje nácvik ostatních řečových dovedností, tj. mluvení, poslechu a psaní. Nadto svým jazykovým obsahem zprostředkovává materiál k prezentaci či upevňování slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti a naopak svou myšlenkovou náplní motivuje žáky k uvažování nad rozmanitými tématy a k poznávání jiných kultur a lidí.

Vezmeme-li v úvahu, že pohádka je rovněž druhem literárního textu, můžeme si všechna výše zmíněná pozitiva snadno přenést i do jejího kontextu. Avšak pokud se podíváme na realitu v hodinách francouzského jazyka na českých školách a vzpomeneme si například na své vlastní zážitky ze školních let nebo na zkušenosti z pedagogické praxe, nejspíše si povšimneme, že pohádky v nich nefigurují příliš často. Právě toto zjištění nás vedlo ke zvolení tématu pohádek ve výuce francouzského jazyka pro tuto diplomovou práci. V ní budeme usilovat především o podrobnější představení možností práce s pohádkou v hodinách francouzského jazyka a o detailnější analýzu jejího postavení v prostředí českého školství.

V práci nejprve nahlédneme obecně do problematiky literárního textu v hodinách cizího jazyka. Připomeneme význam literatury pro výuku cizích jazyků a její pojetí jakožto způsob komunikace. Zvláštní pozornost pak budeme věnovat zasazení literárních textů do výuky cizího jazyka, s nímž je spjata otázka výběru adekvátních literárních textů a znalost jejich

správného uchopení z pohledu metodických postupů. V další části práce se již budeme soustředit na pohádku samotnou. Ještě před jejím začleněním do hodin francouzského jazyka ji představíme jako jeden z tradičních literárních útvarů, jenž však oplývá určitými specifiky. Stručně nastíníme její historii, a to zejména z pohledu literárního vývoje ve Francii, přičemž se budeme zvláště zajímat o klasicistní pohádku v čele s Charlesem Perraultem. Poslední kapitola teoretické části práce se bude přímo vztahovat k výuce francouzského jazyka, poněvadž detailněji uvedeme, s jakým úmyslem a jakým způsobem může být s pohádkou nakládáno. Postupně se proto zaměříme na každou z řečových dovedností a každý z jazykových prostředků a navrhneme, jak pohádku uchopit, aby sloužila k jejich nácviku.

Praktická část práce bude přirozeně vycházet z dříve shromážděných teoretických poznatků a nabídne jiný úhel pohledu na zkoumanou problematiku. Pro získání komplexnějšího obrazu bude praktická část složena ze dvou úseků. V prvním z nich se budeme snažit získat informace mapující reálné užívání pohádek na českých školách, abychom ověřili, zda byly naše úsudky správné, či nikoliv. Zprvu zanalyzujeme několik učebnic určených pro výuku francouzského jazyka, abychom zjistili, na kolik v nich obsažené aktivity vycházejí z pohádkových textů. Později budeme zkoumat, jak k pohádkám v hodinách francouzského jazyka přistupují vyučující na českých základních a středních školách a jak často, z jakých důvodů a jakým způsobem tak činí. Nakonec by nás všechny získané informace z teoretické i praktické části měly dovést k zamyšlení se nad vytvořením vlastních pracovních listů s aktivitami, jež by svědčily o různorodém využití pohádek v hodinách francouzštiny.

Pro získání teoretických podkladů budeme čerpat z několika českých a zahraničních monografií orientujících se na využívání literárních textů ve výuce, například od Kylouškové (*Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*), Godard (*La littérature dans l'enseignement du FLE*) či autorů Albert a Souchon (*Les textes littéraires en classe de langue*). Dále se budeme opírat o monografie týkající se přímo dětské literatury a pohádek. Tímto směrem nás zavedou publikace Čenkové (*Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*), Chmelíkové (*Světová literatura pro děti a mládež*), Popet a Herman-Bredel (*Le conte et l'apprentissage de la langue*) a několika dalších. Všechny poznatky budou navíc ukotveny pomocí několika významných didaktických publikací vztahujících se k výuce cizích jazyků. V základním výčtu zdrojů nesmí chybět ani učebnice francouzštiny a především osobní zkušenosti vyučujících, jež budou přeneseny v rámci dotazníkového šetření.

Na závěr nezbyvá než připomenout, že hlavním cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s pohádkou jakožto potenciálním výukovým materiálem a ukázat mu možnosti a limity práce s ní, a to nejen na základě teoretických poznatků, ale také pomocí připravených pracovních listů. Dalším neméně důležitým záměrem je popsat a interpretovat současnou situaci pohádek ve výuce francouzského jazyka v českém školství.

1 Literární text v hodinách cizího jazyka

Jazyk a literatura tvoří neodmyslitelnou součást lidského života a učení a jejich nezastupitelná role se odráží i v procesu osvojování cizího jazyka. Využívání literárních textů v hodinách cizího jazyka žáky bezesporu obohacuje z různých hledisek. Toto tvrzení podporuje i Hendrich ve své *Didaktice cizích jazyků*, když podotýká, že „vedle zhodnocení ideové a estetické stránky textu přináší práce s ním i obohacení jazykových znalostí žáků [...]. Žáci využijí při literárním čtení svých jazykových znalostí v praxi a zároveň si je prohloubí a rozšíří. [...] Literární čtení je cenným přínosem i po stránce motivační. Povzbudí zájem o četbu a další vzdělávání.“¹

Díky svému všestrannému využití se literární texty podílely různou měrou na výuce cizích jazyků v rámci několika metodických směrů. Nejprve se staly stěžejním bodem gramaticko-překladové metody, kde sloužily pouze ke čtení a překladu, ale nerozvíjely přímo komunikativní kompetenci. Na konci 19. století se do popředí dostala metoda přímá. Soustředila se na cílový jazyk a jeho mluvenou podobu, texty se proto přeměnily spíše v jakýsi rezervoár lexikálních a gramatických forem, jež žáci mohli nadále využívat. V navazující aktivní metodě² byly chápány i jako základ pro poznávání cizí kultury. Období kolem druhé světové války ovládnuly audio-orální metoda a její evropská paralela, metoda SGAV (*structuro-globale audiovisuelle*), které se zaměřovaly na zvukovou stránku jazyka a přesně dané jazykové struktury. Literární texty tak byly upotřebeny minimálně a jednalo se převážně o texty umělé. Následně se ale ve druhé polovině 20. století začala prosazovat komunikativní metoda a metoda akčního přístupu, s jejichž příchodem se postavení textů ve výuce zlepšilo. Do výuky byly začleňovány rozmanité literární útvary, přičemž se kladl zvláštní důraz na autentické dokumenty. Texty začaly tvořit jednu z pomůcek rozvíjejících komunikativní a sociální kompetenci.³

Své místo ve výuce mají literární texty samozřejmě i nyní v období metodického eklekticismu⁴. Před jejich začleněním do výuky je však nejprve nutné uvědomit si všechna specifika, která jsou s nimi spjata. Žáci a učitelé by měli například vnímat, jaká je jejich pozice v literární interakci s textem, jakou roli hraje literatura ve výchovně-vzdělávacím

¹ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Str. 124. (Dále: HENDRICH (1988), str.).

² V českém prostředí můžeme v podobném smyslu mluvit o metodě zprostředkovací.

³ GODARD, Anne. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier, 2015. Str. 5-25.

⁴ Pojem odkazuje na vybírání a následné míšení prvků z různých metod a myšlenkových směrů.

procesu a ve výuce cizích jazyků či jaké postupy se při práci s literárním textem nabízí. Právě tyto obecné aspekty budou rozvinuty v následujících podkapitolách.

1.1 Význam a role literatury

Literatura představuje kulturně-historický fenomén, jenž přispívá ke komplexnímu rozvoji všech účastníků literární interakce a hraje důležitou roli při rozšiřování znalosti mateřského i cizího jazyka. Její působení lze proto prezentovat jako několik funkcí, které zastává. Zprvce se jedná o funkci estetickou a humanizační, jelikož literární texty zprostředkovávají kulturní dědictví jednotlivých národů a přibližují žákům mentalitu různých lidí. V tomto případě jde o dvojí obohacení, neboť se žáci seznamují s jinou kulturou a myšlením díky obsahové stránce textu, ale mohou pozorovat odlišnosti a podobnosti také v samotné struktuře cizojazyčného textu. Zadruhé si žáci z textu mohou udělat představu o funkční stratifikaci jazyka, což vypovídá o stylistické funkci literatury. Pomocí literatury rovněž zaujímají ke světu určitý citový postoj a utváří se jejich osobnost. Konkrétně se díky této formativní síle rozvíjí jejich fantazie, kreativita a hodnotová orientace.⁵

Všechny zmíněné funkce představují současně důvody pro hojné využívání literárních textů ve výuce cizích jazyků. Bernard Uhoda ve svém článku dle Defayse a kol. velmi vhodně shrnuje, jaké rozmanité potřeby jsou při práci s nimi uspokojeny: „Literární text je vzorem pro výuku jazyka (lingvistické potřeby), vypovídá o dané společnosti, vede k interkulturalitě (kulturní potřeby), vybízí k přemýšlení o jazyce, obohacuje čtenářovu zkušenost (intelektuální potřeby) a vzbuzuje vnímavost a emoce (estetické potřeby).“^{6, 7} Nakonec je třeba připomenout, že literatura a konkrétní literární texty musí být primárně vnímány jako nositelé informací a poznání, jelikož slouží k přenosu a uchování myšlenek mezi lidmi. Je tedy zcela evidentní, že literatura je specifickou formou komunikace a je tvořena spletitými vztahy mezi aktéry literární komunikace, a to i tehdy, odehrává-li se ve škole. Žák se při kontaktu s literaturou stává jedním z účastníků literární komunikace, což umožňuje prohlubování komunikativní kompetence, která je základním kamenem výuky

⁵ KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. Str. 17-19. (Dále: KYLOUŠKOVÁ (2007), str.).

⁶ DEFAYS, Jean-Marc, DELBART, Anne-Rosine, HAMMAMI, Samia, SAENEN, Frédéric. *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette, 2014.

⁷ Překlad vlastní. Původní text (UHODA, Bernard. *Méthodologie: Analyser le texte littéraire. Français dans le monde*. 2003, 325. Str. 35.): „Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques).“

cizího jazyka a zároveň jde ruku v ruce s dalšími kompetencemi, například pragmatickou a sociolingvistickou.⁸

1.2 Literární komunikace a její aktéři

Literární komunikace je specifickým komunikačním aktem, při kterém dochází prostřednictvím psaného textu k interakci mezi třemi základními póly, tj. účastníky literární komunikace. Tito účastníci na sebe reagují a navzájem se ovlivňují jak během produkce, tak během recepce.⁹ Prvním aktérem je komunikátor, tedy původce výpovědi, jenž se skrývá za postavou autora, vypravěče či hlavní postavy. Jeho záměrem je předat určitý kódovaný text příjemci, nejčastěji čtenáři, který se naopak snaží o dekodování textu a případně o jeho interpretaci. Právě literární text ležící mezi komunikátorem a příjemcem znázorňuje třetí styčný bod a aktéra literární komunikace.

Jednotliví účastníci na sebe nicméně nepůsobí vždy stejnou silou a jejich postavení je v různých situacích odlišné. Ve školním prostředí při výuce cizího jazyka dochází ke specifické situaci, kdy žák přebírá roli čtenáře, i přestože k tomu zpočátku nemá příslušné kompetence a dostatečnou znalost cizího jazyka. Z tohoto důvodu je nezbytné podporovat motivaci žáků a dbát na správný výběr literárních textů a strategií používaných ve výuce. S tím souvisí také příchod učitele do literární komunikace, jakožto jejího dalšího účastníka a čtenáře textu. Na rozdíl od žáka by učitel měl být od počátku zkušeným a vzdělaným čtenářem, který sice výborně ovládá cílový jazyk, avšak nesnaží se stát přímo mezi žákem a textem a pouze pobízí žáka k samostatnému uvažování nad textem.¹⁰

Dále je důležité povšimnout si různých způsobů zaměření literární komunikace. Například Marie-Claude Albert a Marc Souchon ve své publikaci popisují tři způsoby orientované dle výše uvedených aktérů. U prvního modelu jde o zaměření na původce textu, přičemž příjemce zde nehraje téměř žádnou roli. Tento přístup se nemusí jevit tolik problematický ve výuce mateřského jazyka, zato není příliš vhodný pro výuku cizích jazyků, poněvadž usiluje především o předání kulturních a mravních hodnot, které žáky mohou v určitém smyslu obohatit, ale vzhledem k jejich odlišnosti pravděpodobně nepostřehnou jejich komplexní význam. Druhý model vychází ze strukturalismu a jedná se o literární komunikaci směřující

⁸ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 17.

⁹ ALBERT, Marie-Claude, SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000. Str. 12. (Dále: ALBERT, SOUCHON (2000), str.).

¹⁰ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 20-23.

na text. Ani tento přístup se však nejeví jako příliš vyhovující v případě výuky cizích jazyků, obzvláště kvůli vysokým vstupním jazykovým požadavkům a neprovázaností s interkulturními aspekty cizojazyčné výuky. Třetí model zdůrazňuje reciprocitu původce a příjemce a zejména podtrhuje důležitost samotného příjemce a fáze recepce. Je to totiž příjemce, kdo musí text na základě daných indicií rozšifrovat a provést (re)konstrukci původně zamýšleného smyslu. Tato skutečnost je ve výuce cizích jazyků vítaná.¹¹

1.3 Výběr literárních textů

Jak již bylo podotknuto výše, vyučující by měl při zařazování literárních textů do výuky cizího jazyka dbát na jejich správný výběr. Tento úkol může být pro vyučujícího velmi náročný, ale i přesto ho nesmí podcenit a musí vzít v úvahu všechna kritéria související s výběrem. Při nevhodné volbě totiž může dojít ke snižování až ztrátě pozornosti žáků či k jejich kompletní demotivaci. V následujících podkapitolách se zaměříme na příslušná kritéria výběru a otázky, jež při výběru literárních textů vyvstávají.

1.3.1 Cíle vs. jazyková úroveň

Jedním z nejdůležitějších kritérií pro výběr literárního textu je bezpochyby cíl výuky. Správná volba by se měla odvíjet od aktivit, které chce vyučující na základě textu s žáky realizovat. Vyučující by si měl ihned na samém počátku příprav ujasnit, jaké jsou cíle zamýšlené práce.¹² Stejně tak by s nimi měl být obeznámen žák, aby věděl, co se od něj při práci s textem očekává, na co by se měl soustředit a především, čím pro něj může být taková práce přínosem.

Dále je nutné přemýšlet o náročnosti textů, jelikož by měla korespondovat s jazykovou úrovní žáků. Hendrich i Choděra ve svých didaktikách cizích jazyků zmiňují u textů požadavek přiměřenosti obsahu i jazykové stránky, který vychází z didaktické zásady přiměřenosti J. A. Komenského^{13, 14}. Mimoto se mnoho odborníků v oblasti lingvistiky a didaktiky shoduje, že by vyučující měli vybírat texty nacházející se z pohledu jazykové náročnosti o něco málo nad stávající jazykovou úrovní žáka, aby byl žák vybízen k samostatné dedukci a tvoření vlastního

¹¹ ALBERT, SOUCHON (2000), str. 34-37.

¹² Ibid., str. 56.

¹³ HENDRICH (1988), str. 230.

¹⁴ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. Str. 144. (Dále: CHODĚRA (2006), str.).

úsudku¹⁵. Tento názor pramení z teorie zóny nejbližšího vývoje L. S. Vygotského a z podobné hypotézy podnětu S. Krashena.

Vygotskij definuje zónu nejbližšího vývoje jako prostor spojující aktuální úroveň schopností dítěte a potenciální vyšší úroveň, které je dítě schopno za určitých podmínek dosáhnout. Vzdálenost mezi dvěma úrovněmi může dítě překonat za podpory zkušenějšího člověka, nejčastěji učitele.¹⁶ Podobně se Krashen domnívá, že by žák měl být v cizím jazyce vystaven srozumitelným projevům a podnětům, které jsou ale o jeden stupeň výše, než je žákova současná úroveň. Chybějící informace je pak schopen překlenout pomocí celého kontextu a extralingvistických prvků.¹⁷ Správné odhadnutí rozpětí této latentní kapacity žáka je zásadní a zajišťuje, že využívání textů bude pro žáky přínosem. Pokud je totiž žák vystavován textům, které je schopen sám velice snadno řešit, nemá možnost více se rozvíjet a ustrne v daném bodě. Nulový posun pro žáka následně může být silně demotivující. Problém nastává i v opačném případě, kdy je žákovi předkládán obtížný text nacházející se daleko za jeho znalostmi a schopnostmi. Žák textu nerozumí a ztrácí zájem nejen o něj, ale o četbu celkově.

Nakonec při porovnání cíle výuky a jazykové úrovně, coby dvou kritérií pro výběr textu, Albert a Souchon dochází ke konstatování, že obvykle více záleží na předpokládaných aktivitách než na úrovni žáků. U většiny textů platí, že mohou být využity jak při práci se začátečníky, tak v hodinách s pokročilými žáky, vše závisí pouze na jejich správném uchopení.¹⁸

1.3.2 Zájmy žáků

Dalším rozhodujícím aspektem při volbě textu by měly být preference a zájmy žáků. Ty se samozřejmě proměňují společně s věkem žáků, vyučující by si ale měl být této skutečnosti vědom. Pokud vyučující bere v úvahu potřeby žáků či žákům přímo dává možnost podílet se na výběru textů, může více upoutat jejich pozornost a pravděpodobně zvýšit jejich motivaci¹⁹. Nadšení žáků se poté nemusí vztahovat výlučně k jedné konkrétní aktivitě, ale může přerůst ve větší zájem o cizojazyčnou četbu a jazyk celkově. Vyučující by však neměl přes své vlastní

¹⁵ DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe*. Paris: Belin, 2008. (Dále: DESMONS (2008), str.).

¹⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. Str. 313.

¹⁷ KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [online]. 1. Internetové vydání. 2009 [cit. 5.2.2018]. Dostupné z: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Str. 20-29.

¹⁸ ALBERT, SOUCHON (2000), str. 56.

¹⁹ DESMONS (2008), str. 51.

upozadění zapomenout korigovat přání a preference žáků s ostatními faktory ovlivňujícími výuku.

1.3.3 Forma textu

Nakonec by měl vyučující vzít úvahu, s jakými formami textu může nebo chce s žáky pracovat. Je lepší použít rovnou celé dílo nebo je přínosnější práce s kratšími úryvky? Měly by být žákům předkládány původní autentické texty nebo jsou naprosto dostačující texty adaptované či uměle vytvářené pro didaktické účely? Na některá pozitiva a negativa individuálních variant nyní krátce upozorníme.

Celé dílo vs. úryvek

S přihlédnutím k časovým omezením se vyučující v běžné praxi častěji rozhoduje pro kratší ukázky z literárních děl. Problémem u krátkých úryvků bývá chybějící zasazení do širšího kontextu, čímž je žák více odkázán na vyučujícího. Od vyučujícího se proto očekává, že disponuje větší znalostí kompletního textu, aby mohl žákovi eventuálně doplnit chybějící informace.²⁰ Na druhou stranu, kratší povaha úryvků dává učitelům příležitost představit žákům rozmanitější spektrum autorů, děl a žánrů. Žáci tím získávají větší rozhled a mohou si sami vybrat, co by je ze světa literatury hlouběji zajímalo.

Pokud se vyučující rozhodne pro práci s celým textem (dílem), žáci získávají prostor ke sledování celé dějové linie a mohou si udělat podrobnější představu o ději, postavách či stylu autora. Tento přístup je nicméně časově velmi náročný, a to i v případě, že vyučující rozdělí práci s textem do několika po sobě jdoucích hodin. Nejenže se zvyšuje náročnost na přípravu pro učitele, ale i žáci mohou být přílišnou délkou odrazováni. Kompromisem tedy jsou kratší literární útvary jako povídky, básně, novely či pohádky.²¹

Autentické, adaptované a umělé texty

V souvislosti s výukou cizích jazyků se velmi často mluví o autenticitě používaných dokumentů. Autentické materiály jsou příklady skutečného jazyka, neboť nebyly původně vytvořeny pro didaktické účely a znázorňují nezkreslený jazyk vycházející z reálných situací. Ačkoliv jsou autentické dokumenty velmi přínosné, vyučující se před jejich užitím musí vždy zamyslet nad jejich adekvátností pro dané žáky²². Autentický materiál by měl fungovat jako

²⁰ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 39-40.

²¹ Ibid.

²² CHODĚRA (2006), str. 144.

celek, neměl by být vytržený z kontextu a měl by být v souladu se stanovenými cíli. Pokud tomu tak není, může se autentický dokument stát pro žáky naprosto nečitelným. Nadměrný výskyt neznámé slovní zásoby, složitých idiomatických výrazů či komplexních gramatických struktur dokáže žáky vystresovat do té míry, že ztratí veškerou chuť text pochopit. Pro vyučující je navíc výběr autentických materiálů časově náročnější a vyžaduje pečlivější přípravu.

Oproti tomu adaptované texty autenticitu ztrácí, ale pro některé žáky a jazykové úrovně mohou být i přesto vhodné. Dovolují totiž vyučujícím seznámit žáky s náročnějšími autory a díly, aniž by byli žáci přílišnou obtížností zatíženi a demotivováni. Jsou tedy jakýmsi kompromisem mezi čistě autentickými texty a texty uměle vytvořenými.²³ Umělé texty se mohou osvědčit podobně jako texty adaptované, jelikož jsou jazykově méně náročné a jsou produkovány výhradně pro účely školního vyučování. Pro vyučující bývají lépe uchopitelné, neboť je snáze napojí na aktuálně probíranou látku a přináší jim jistotu, že žákům předkládají jazykové jevy v té nejsprávnější podobě. Na druhou stranu se žáci kvůli nadměrnému či nesprávnému využívání umělých textů mohou dostat do bodu, kdy budou umět pouze reprodukovat předkládané učivo a nebudou schopni dalšího rozvoje a spontánního vyjadřování. Z tohoto důvodu umělé texty nacházejí uplatnění spíše u začátečnických úrovní a slouží k procvičení konkrétních jazykových jevů a struktur.²⁴

1.4 Metodické postupy a strategie

Kromě výběru literárního textu by měl vyučující uvažovat o tom, jak bude při práci s textem postupovat a jaké strategie budou pro žáka nejúčinnější se zřetelem na předpokládané cíle. Autoři odborných publikací a didaktici obvykle rozdělují práci s textem do tří fází, které různě pojmenovávají, nicméně v zásadě se jedná o fázi přípravnou (*phase de pré-lecture*), fázi čtení (*phase de lecture*) a fázi dalšího využití textu (*phase de post-lecture*). Jednotlivým fázím a přidruženým strategiím se budeme nyní krátce samostatně věnovat.

1.4.1 Přípravná fáze

Pro úspěšnou práci s literárním textem je klíčové počítat s úvodní přípravnou etapou. Žáci se dostanou do prvotního kontaktu s textem a mohou se seznámit se situací, která jej obklopuje. Cílem této fáze je získat pozornost žáků, motivovat je k práci s textem a zmobilizovat

²³ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 40.

²⁴ HENDRICH (1988), str. 229-230.

všechny jejich dosavadní znalosti. Nadto žák zjistí, co přibližně může od textu očekávat a má příležitost vytvářet si hypotézy ohledně textu ještě před samotným čtením.²⁵

Aktivizaci žáků může vyučující podnítit pomocí celé škály kroků a aktivit. Vyučující mohou:

- odhalit informace o autorovi, jeho době a tvorbě, což žákům usnadňuje kontextualizaci a jazykový odhad při čtení (žáci mohou tyto informace vyhledávat i sami);
- pomoci žákům určit žánr či typu textu a směřovat jejich pozornost i na grafickou stránku textu (uspořádání textu - kapitoly, nadpisy, odstavce; typografie; interpunkce; ilustrace apod.);
- seznámit žáky s obtížnými klíčovými slovy textu, jejichž neznalost by mohla nepříznivě ovlivnit porozumění žáků (žáci se nejprve sami snaží odhadnout jejich význam, například pomocí asociací a hledání slov stejného lexikálního okruhu);
- podnítit brainstorming na základě tématu textu (nejčastěji ústní formou);
- krátce prodiskutovat utvořené predikce žáků a uchovat je pro pozdější porovnání a ověření na základě textu.²⁶

Po prvotním seznámení s tematikou textu a všemi doprovodnými skutečnostmi je možné snadno přejít k druhé fázi, tj. k vlastnímu čtení textu.

1.4.2 Fáze čtení

Čtení představuje komplexní proces a například Choděra uvádí, že bývá velmi často považováno za „nejužitečnější, nejpotřebnější, nejvyžadovanější cílovou dovednost“²⁷. Naopak Hendrich zmiňuje, že se zároveň jedná o nejméně obtížnou dovednost, jelikož je čtenáři většinou poskytnuta grafická opora, díky které může postupovat svým vlastním tempem²⁸. Ať už je čtení vnímáno jakkoliv, v hodinách cizího jazyka by fáze vlastního čtení měla být dobře strukturovaná, aby během ní docházelo k rozvíjení různých čtecích strategií, které jsou propojeny se stanovenými cíli.

Při prvním zběžném čtení se žák zpravidla snaží individuálně identifikovat stěžejní body komunikační situace, tj. rámcově usiluje o zodpovězení otázek ohledně účastníků, času, místa a příčinách děje. Pro pochopení hlavního smyslu textu se soustředí nejen na hlavní postavy,

²⁵ BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLÉ International, 2008. Str. 129. (Dále: BERTOCCHINI, CONSTANZO (2008), str.).

²⁶ DESMONS (2008), str. 52.

²⁷ CHODÉRA (2006), str. 78.

²⁸ HENDRICH (1988), str. 222.

dobu a místo děje, ale také na uspořádání textu, ve kterém může nalézt mnoho indicií vypovídajících o smyslu textu. Rovněž může uváženě uplatnit svůj jazykový odhad. Při úvodním čtení tedy aplikuje strategii globálního čtení zvanou *skimming* (francouzsky *survol*). Kontrolu porozumění vyučující následně provádí například ústně pomocí jednoduchých otázek či na základě cvičení *vrai/faux*.²⁹

Poté je možné pokračovat strategií čtení, při které žák rychleji prochází text a snaží se najít přesné specifické informace, jako jsou třeba data a jména. Tato technika selektivního čtení je označována jako *scanning* (francouzsky *balayages successifs*) a přispívá spíše k podrobnějšímu porozumění textu.³⁰ Je také nutno podotknout, že mezi výše zmíněné čtecí fáze může být včleněno i hlasité nácvikové čtení probíhající v rámci celé třídy.

Poslední čtení by mělo být pomalejší, pozornější a orientované jak na obsahovou stránku textu, tak na gramatickou. Současně by u žáka mělo dojít k celkovému pochopení textu, a to včetně skrytějších významů a estetických hodnot. Závěrečná fáze čtení obvykle vyústí v diskuzi studentů a další návazné aktivity.³¹

Výše nastíněný průběh čtecího procesu a volba jednotlivých strategií se mohou nepochybně měnit v závislosti na aktuálně zadaných cílech a úkolech.

1.4.3 Fáze dalšího využití textu

Závěrečná fáze má za cíl dále rozšířit obzory žáků, ověřit nově nabyté vědomosti a použít je i v jiných kontextech. Vyučující může související aktivity zařadit do výuky nebo je zadat žákům jako domácí práci. Namátkově se může jednat o sestavení a provedení průzkumu, který se odvíjí od tématu textu, vytváření nového textu na základě původního čteného textu nebo o dramatizaci textu.³²

V této kapitole jsme se zabývali základními aspekty práce s literárními texty ve výuce cizích jazyků. Nejprve jsme uvedli funkce literatury a připomněli jsme jednotlivé účastníky literární komunikace, poté jsme se hlouběji věnovali faktorům ovlivňujícím výběr literárních textů a také postupu při práci s textem. V následující kapitole se již konkrétně zaměříme na pohádku jakožto jeden z vhodných literárních útvarů pro využití ve výuce cizích jazyků.

²⁹ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 43.

³⁰ BERTOCCHINI, CONSTANZO (2008), str. 128.

³¹ KYLOUŠKOVÁ (2007), str. 43–44.

³² BERTOCCHINI, CONSTANZO (2008), str. 130.

2 Pohádka jako literární útvar

Pohádka je jedním z literárních žánrů, které od nepaměti provází v různých podobách děti i dospělé. Je kulturním bohatstvím každého národa, neboť v sobě zrcadlí zkušenosti a morální hodnoty předchozích generací. Pohádka představuje velmi rozmanitý literární útvar, ať už z tematického nebo jazykového hlediska. Obvykle v sobě snoubí hravost, napětí i moudrost a přináší čtenářům celou plejádu příhod a postav. Pohádka dětem explicitně či implicitně ukazuje určité vzory a podílí se na utváření jejich chápání světa. Obecně má tento umělecký útvar nezanedbatelný potenciál velmi pozitivně ovlivňovat vývoj dětí a může se stát účinným výchovným nástrojem. Jak píše Jan Červenka v úvodu sborníku statí *O pohádkách*: „Ukazuje se, že pohádka [...] má v klasickém zpracování vynikající vlastnosti literární a umělecké, že dobrá pohádka má vliv výchovný, duševně ozdravující a že pomáhá dítěti dostat se na vyšší stupeň v duševním vývoji. [...] Pohádka dává dítěti mnoho kladných podnětů pro rozvoj charakteru, citu, jazyka i uměleckého vkusu.“³³

V této kapitole se nejprve budeme krátce zabývat charakteristickými znaky pohádek, poté přejdeme k jejich typologii a historii. Zvláštní pozornost budeme věnovat vývoji francouzské pohádky a významnému francouzskému pohádkáři Charlesi Perraultovi, jelikož jeho pohádky budou využity v praktické části práce.

2.1 Charakteristika pohádek

Slovo pohádka označuje literární texty, které obvykle „vznikly na základě rozmanité palety starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.“³⁴ Téměř všechny pohádky sdílí několik společných znaků. Zaprvé se v pohádkách často objevují nadpřirozené bytosti a jiné kouzelné elementy, a to i přesto, že pohádky alespoň zčásti reflektují skutečnost. Co se týče postav, ty zpravidla disponují zveličenými vlastnostmi a bývají výhradními zástupci kladné či záporné strany. Naopak nejsou nijak individualizovány a postrádají jasné zasazení do světa, ve kterém pobývají. Typická je také neukotvenost celého příběhu z hlediska času a místa.³⁵ Hrdinové zato musí čelit

³³ ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Str. 8.

³⁴ ČEŇKOVÁ, Jana a kolektiv. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. Str. 107. (Dále: ČEŇKOVÁ (2006), str.).

³⁵ CHMELÍKOVÁ, Věra. *Světová literatura pro děti a mládež*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. Str. 6. (Dále: CHMELÍKOVÁ (1998), str.).

komplikovaným a nečekaným situacím a překonávat je díky svému odhodlání a statečnosti. Po stránce formy je pohádka útvarem kratšího rozsahu, pro který jsou využívány ustálené úvodní a závěrečné pasáže. V textu se častokrát vyskytují metafora a personifikace, neobvyklé není ani hojné používání přívlastků, deminutiv a čísel.³⁶

2.2 Typologie pohádek

Pohádky je možné, stejně jako každý jiný literární žánr, rozdělovat do mnoha kategorií dle rozmanitých kritérií. Je třeba si však uvědomit, že žádná klasifikace není úplně přesná, jelikož hranice mezi jednotlivými typy pohádek jsou velmi tenké a téměř v každé pohádce se mísí znaky několika těchto typů. V zásadě můžeme vnímat dva základní druhy pohádek vycházející z informace o jejich původu. Jedná se o dělení na pohádky lidové (folklorní, klasické), jež pochází z ústní lidové slovesnosti a pohádky umělé (autorské, moderní), jejichž autor je známý a sám vymyslel daný příběh dle určitých uměleckých zásad.³⁷ Obzvláště pohádky lidové lze dále klasifikovat dle povahy dějů a postav.

Hlavní skupinu tvoří pohádky kouzelné (fantastické; *les contes merveilleux*). Jak název samotný napovídá, v těchto pohádkách se vyskytují převážně nadpřirozené bytosti mající neobvyklé schopnosti. Hrdinům napomáhají kouzelné předměty a nakonec vítězí dobro nad zlem. Tento typ odráží animistické pojetí světa, kde se reálné mísí s fantastickým.³⁸ Soustředili se na něj například pohádkáři Charles Perrault a bratři Grimmové. Ve výuce mohou být snadno propojeny s různými typy aktivit a jsou dobře využitelné u různých věkových kategorií a jazykových úrovních.

Druhou skupinou jsou pohádky zvířecí (*les contes d'animaux*), které částečně připomínají bajky. Hlavní roli zde hrají zvířata, jež jsou schopna konat jako lidé a přebírají jejich typické vlastnosti. Ke zvířecí pohádce bývá přiřazován i její zvláštní typ – pohádka vychovatelská neboli pěstounská, kde se zvířaty vystupují samy děti a obvykle dochází k jejich nápravě či ponaučení. Jako příklad můžeme uvést pohádku *O Červené karkulce* (*Le Petit Chaperon rouge*).³⁹ Tento typ pohádek je kvůli své obsahové povaze ve výuce více uplatnitelný u mladších žáků. Vzhledem k tomu, že zvířecí pohádky nejspíše kdy obsahují i jednodušší lexikální okruhy, mohou být použity při nácviu a upevňování slovní zásoby.

³⁶ CHMELÍKOVÁ, Věra. *Literatura pro děti a mládež: texty pro literární rozbor*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1995. Str. 7-8. (Dále: CHMELÍKOVÁ (1995), str.).

³⁷ ČENKOVÁ (2006), str. 107-108.

³⁸ CHMELÍKOVÁ (1998), str. 7.

³⁹ CHMELÍKOVÁ (1995), str. 8.

Ve francouzských publikacích se objevuje i další typ pohádek, který může být ve výuce dobře využitelný především u mladších žáků a začátečnických úrovní. Nazývají se kumulativní (*les contes de randonée, les contes énumératifs, les contes cumulatifs*), jelikož je jejich struktura symetrická a skládá se z pravidelných řetězců událostí a opakujících se pasáží. Jsou velice dynamické a rytmické, a proto je lze uplatnit při nácviku a memorování specifických gramatických či fonetických jevů.⁴⁰ Do této kategorie spadá kupříkladu pohádka *O veliké řepě* (*Quel radis dis-donc !*) nebo *O Koblížkovi* (*Roule galette*).

Další skupinou jsou legendární pohádky (mytologické; *les contes religieux, les contes mythologiques*) vycházející z mytologických a biblických příběhů. Ač se velmi často jedná o desakralizované a zjednodušené verze příběhů,⁴¹ v cizím jazyce jsou vhodné spíše pro starší žáky s pokročilejší jazykovou úrovní. Ve francouzské terminologii se někdy vyskytují také etiologické pohádky (*les contes étiologiques, les contes de pourquoi*), které jsou zčásti spjaté s legendárními pohádkami, neboť usilují o vysvětlení jevů a situací, jejichž původ není zcela jasný. Vypráví o vzniku světa, lidí, zvířat i rostlin.⁴²

Následující velkou kategorií tvoří pohádky novelistické (realistické; *les contes-nouvelles, les contes du destin maîtrisé*), jež jsou jakýmsi protipólem pohádek kouzelných. Jejich hrdinové nedisponují nadpřirozenými schopnostmi, důležité jsou jejich obyčejné lidské vlastnosti jako obratnost, bystrost a poctivost. V příbězích navíc mnohdy figuruje vtip a nadsázka.⁴³ Právě zasazení do reálného světa, umožňuje snadné využití těchto pohádek ve výuce, jelikož jsou žákům blízké z tematického hlediska. Dle zaměření konkrétních aktivit je lze včlenit do výuky žáků různého věku i jazykových úrovní.

Humor a nadsázka se primárně objevuje u kategorie žertovných pohádek (*les contes facétieux, les contes anecdotes*), jejichž cílem je pobavení čtenářů/posluchačů. K pobavení dochází na základě vysmívání se lidské namyšlenosti, příkladem může být třeba pohádka *Císařovy nové šaty* (*Les Habits neufs de l'empereur*).⁴⁴ Humor je sice obecně blízký všem věkovým kategoriím a kulturám, avšak jeho nástroje jako ironie bývají v cizím jazyce obtížnější

⁴⁰ LETHIECQ, Louisianne. Le récit en randonée, c'est du gâteau!. In: *J'enseigne avec la littérature jeunesse* [online]. 24.9.2015. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: <http://enseignerlitteraturejeunesse.com/2015/09/24/lhistoire-dun-gateau-un-album-de-randonnee/>

⁴¹ CHMELÍKOVÁ (1995), str. 9.

⁴² POPET, Anne, HERMAN-BREDEL, Josépha. *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris: RETZ/VUEF, 2002. Str. 11. (Dále: POPET, HERMAN-BREDEL (2002), str.).

⁴³ CHMELÍKOVÁ (1995), str. 9.

⁴⁴ POPET, HERMAN-BREDEL (2002), str. 11.

pochoptelné a vyžadují širší jazykovou znalost. Z tohoto důvodu jsou žertovné pohádky ve výuce cizích jazyků více uplatnitelné až u žáků s pokročilejší jazykovou úrovní.

Posledními dvěma menšími skupinami, které se v některých publikacích vydělují z žertovných pohádek, jsou pohádky čertovské (*les contes du diable (dupé)*, *les contes de l'ogre stupide*) a lhářské (*les contes de mensonge*). V čertovských pohádkách hrají hlavní roli čerti, nicméně jsou vnímáni spíše jako nepříliš moudrá a naivní stvoření než jako nadpřirozené bytosti s výjimečnými schopnostmi. Snadno tudíž bývají oklamáni obyčejnými, leč vynalézavými smrtelníky. Čerti bývají v některých pohádkách zaměněni za hloupé obry. Lhářské pohádky se snaží útočit na rozumné uvažování, hrají si s absurdem, opírají se o hru se slovy a vyžadují velkou dávku představivosti. Pro výuku cizích jazyků mohou být z jazykového hlediska zajímavé, ale poněkud obtížné. Pokud je chce vyučující zařadit do výuky, měl by nejdříve zvážit jejich jazykovou přiměřenost.⁴⁵

Z předcházejícího výčtu je patrné, že vyučující má k dispozici celou škálu druhů pohádek. Vybírat může z početných skupin kouzelných, zvířecích a novelistických pohádek, přičemž u méně pokročilých úrovní se může spolehnout též na pohádky pěstounské a pohádky kumulativní. Naopak pohádky mytologické, etiologické, žertovné a lhářské patří spíše do výuky pokročilejších žáků.

2.3 Historie pohádek

Historie pohádkových vyprávění sahá až do období vzniku raných civilizací v oblasti Egypta a Mezopotámie, za další významnou oblast vzniku pohádek pak bývá považována Indie. Později ve starém Řecku a Římě se pohádkové prvky vyskytovaly v epických dílech velkých básníků Homéra či Ovidia. O něco výraznějšího postavení se pohádkové náměty dočkaly ve středověku, kdy byly součástí hrdinských eposů, mravoučných příběhů a kazatelských exemplů. Zájem o pohádku se ještě prohloubil v 17. století, a to zejména ve Francii. O lidovou pohádkovou látku se ve své tvorbě tehdy opírali bajkař Jean de la Fontaine, Charles Perrault a Madame d'Aulnoy. Pohádkový žánr následně obohatil také Antoine Galland se svým překladem orientální sbírky *Tisíc a jedna noc*. V období romantismu v první polovině 19. století zájem o pohádku neuvadal nikde v Evropě. V Německu vytvořili bratři Grimmové proslulou sbírku lidových pohádek, čímž inspirovali mnoho dalších autorů a přispěli ke

⁴⁵ BRU, Josiane. Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi ? Comment ?. In: *Bulletin de l'AFAS. Sonorités* [online]. Bulletin n°14, 1999. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/afas/319>

vzniku folkloristiky. Stejně tak se pohádky rozvíjely v severských zemích, kde ale například Hans Christian Andersen vkládal do pohádek výrazněji své autorství a filozofický podtext. Další dvě století ovládla čistě moderní autorská pohádka.⁴⁶

2.3.1 Stručný vývoj francouzské pohádky

Pohádkové prvky jsou součástí francouzské literatury a ústní tradice již od dob středověku, více se však začaly uplatňovat v první polovině 16. století v období renesance, konkrétně v díle François Rabelaise. Zájem o pohádku ještě vzrostl v 17. století. V té době se lidovými motivy inspirovali Charles Perrault a jeho pokračovatelky Madame d'Aulnoy, Mademoiselle L'Héritier de Villandon či Madame de Murat, i přestože se v jejich díle nově ukazuje značná autorská stopa. Vzhledem k tomu, že se pohádka v období klasicistních salonů řadila spíše k nižším žánrům, snažili se tito autoři o zlepšení jejího postavení a současně se zasloužili o rozvoj pohádky umělé.⁴⁷ Madame d'Aulnoy je konkrétně známá díky svým dílům *Les Contes des fées* (1698) a *Contes nouveaux ou les Fées à la mode* (1698), ve kterých odkazuje mimo jiné na dobové události a využívá alegorii ke kritice společnosti. Mademoiselle L'Héritier de Villandon byla neteří Charlese Perraulta a její nejznámější pohádka nesla název *L'Adroite princesse ou les Aventures de Finette* (1696). Pohádková tvorba Madame de Murat byla o něco rozsáhlejší, autorka sepsala dokonce několik pohádkových sbírek, například *Contes de fées* (1697) a *Les Nouveaux Contes de fées* (1698).⁴⁸ Dílu Charlese Perraulta se budeme samostatně věnovat v příští podkapitole vzhledem k zapojení jeho pohádek do praktické části práce.

V 18. století ovládaném racionalismem tolik prostoru pro pohádky nebylo. Za zmínku však stojí autorka Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, jež sice inklinovala převážně k psaní pedagogických spisů, ale do literární historie se zapsala přepracovanou pohádkou *La Belle et la Bête* (*Kráska a zvíře*, 1757). Jednotlivé pohádkové prvky se objevují také v některých dílech velkých osvícenských filozofů, Voltaira a Jean Jacques Rousseaua. U Voltaira lze jmenovat povídku *Candide ou l'Optimisme* (*Candide, čili Optimismus*, 1759), zatímco Jean Jacques Rousseau přispěl pohádkovému žánru dílem *La Reine fantasque*. Všechny významné francouzské pohádkáře a jejich díla 17. a 18. století zahrnul do své sbírky pohádek nazvané *Le Cabinet des fées* (1785-1789) Charles-Joseph de Mayer. Rozsáhlá kompilace pohádek, čítající

⁴⁶ CHMELÍKOVÁ (1998), str. 7-12.

⁴⁷ ČEŇKOVÁ (2006), str. 127-130.

⁴⁸ BENUREAU, Esther. *Le conte de fées littéraire féminin de la fin du XVII^e siècle*. Montréal, 2009. 114 s. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Directrice de recherche Lucie DESJARDINS.

41 svazků, vznikla za účelem jejich uchování pro další generace a svou povahou mírně připomíná encyklopedické počiny 18.století.⁴⁹

Pohádkové příběhy se nevyhnuly ani 19. století, obzvláště pak jeho první polovině, kdy se rozvíjel romantismus. K pohádkové tvorbě přispěli autoři Alexandre Dumas starší a později George Sand. Alexandre Dumas vydal sbírku *Contes pour les grands et les petits enfants* (1852-1860), ačkoliv velké množství pohádkových námětů pouze převzal od bratří Grimmů a Hanse Christiana Andersena.⁵⁰ Oproti tomu George Sand napsala několik svých vlastních pohádek, z nichž nejznámější jsou ty, jež věnovala svým vnučkám a vydala ve sbírce *Contes d'une grand'mère* (1873, 1876).⁵¹

Ve 20. století dominovaly pohádkovému žánru moderní autorské pohádky. Ve Francii, stejně jako v ostatních evropských zemích, docházelo k upouštění od poučného tónu pohádek. Namísto toho se v pohádkách mísil smyšlený fantazijní svět s aspekty reálného života a světa. Tento trend je velmi dobře patrný v díle *Le Petit Prince* (*Malý princ*, 1943) od Antoina de Saint Exupéry, které má navíc filozofický podtext a osloví jak děti, tak dospělé.⁵² Dalším významným spisovatelem byl Marcel Aymé, který napsal sérii pohádek nazvanou *Les Contes du chat Perché* (*Pohádky kocoura Moura*, 1934-1946).⁵³ Vedle klasických knižních pohádek se však v minulém století začaly silně prosazovat také filmové a divadelní adaptace pohádek.

2.3.2 Charles Perrault a jeho dílo

Charles Perrault se řadí mezi nejdůležitější sběratele, spisovatele a vydavatele pohádek francouzské i světové literární historie. Narodil se v roce 1628 do buržoazní rodiny, vystudoval právnické školy, ale nakonec se začal věnovat práci spisovatele. Perrault byl členem a později tajemníkem Francouzské akademie a stal se jedním z hlavních účastníků „sporu staromilců a modernistů“ (*querelle des Anciens et des Modernes*), kde naproti sobě stáli Racine, Bossuet či La Fontaine na straně klasiků a naopak Perrault či Fontenelle na

⁴⁹ Un nouveau genre littéraire. In: *BnF Expositions – Les Contes de fées* [online]. 2001. [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ecrit/indexnou.htm>

⁵⁰ RETINGER, Joseph Hieronim. *Le Conte Fantastique dans le romantisme français* [online]. Paris: Bernard Grasset, 1909. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: https://archive.org/stream/lecontefantastiq00reti/lecontefantastiq00reti_djvu.txt

⁵¹ George Sand : *Contes d'une grand-mère*. In: *Flammarion* [online]. 24.3.2004. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: <https://editions.flammarion.com/Catalogue/gf/litterature-et-civilisation/contes-d-une-grand-mere>

⁵² CHMELÍKOVÁ (1998), str. 10-12.

⁵³ Marcel Aymé (1902-1967). In: *Gallimard* [online]. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: [http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Plus-sur-l-auteur/En-savoir-plus-sur-Marcel-Ayme/\(source\)/183122](http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Plus-sur-l-auteur/En-savoir-plus-sur-Marcel-Ayme/(source)/183122)

straně modernistů. Za modernisty se Perrault postavil i ve svém díle *Parallèle des Anciens et des Modernes* z let 1688-1697.⁵⁴

Hlavním pohádkovým dílem Charlese Perraulta se stal soubor pohádek s titulem *Les Contes de ma mère l'Oye ou Histoires et contes du temps passé avec des moralités* publikovaný v roce 1697. Nalezneme v něm světoznámé pohádky jako Šípková Růženka (*La Belle au bois dormant*), O Červené karkulce (*Le Petit Chaperon rouge*), Popelka (*Cendrillon*), Kocour v botách (*Le Maître chat ou le Chat botté*) a další. Jádrem pohádek Perrault téměř vždy přebíral z lidové tradice, náměty však dále upravoval, přizpůsoboval a přenášel do výchovné roviny. Dílo se tak stalo spojením „tradiční ústní literatury, archaické a „naivní“, a svěťáckého a kultivovaného psaní“.^{55, 56}

Pohádky Charlese Perraulta mohou být i v dnešní době dobře využitelné ve školní výuce. Sám Perrault si byl formativní povahy pohádek dobře vědom, což dosvědčují i jeho slova: „[...] naši předkové velmi dbali na to, aby jejich pohádky obsahovaly výchovné mravní ponaučení.“^{57, 58} Každý Perraultův příběh psaný v próze je dokonce zakončen morálním poučením. Kromě toho, že mohou žáky nabádat k zamyšlení, nabízí se zařadit je do výuky cizích jazyků pro jejich formu. Poučení jsou totiž nevšedním krátkým veršovaným útvarem, který může sloužit ve výuce k různým účelům. Lze je využít například k nácviku fonetických jevů díky jejich rýmované podobě nebo k obohacení slovní zásoby. Je ale nezbytné, aby vyučující zvážil jejich přiměřenost pro žáky, neboť se v ponaučeních často vyskytují neobvyklejší slova či složitější větná stavba. Všeobecně mají Perraultovy pohádkové příběhy rozmanité náměty a je tedy relativně snadné vybrat do výuky úryvek odpovídající tematickému zaměření hodiny či věku a jazykové úrovni žáků.

Ve druhé kapitole jsme krátce představili pohádku jako jeden ze základních uměleckých útvarů, který ovlivňuje život dětí i dospělých. Uvedli jsme některé z jejich charakteristických znaků a pokusili jsme se nastínit kategorizaci pohádek, která může sloužit pro vyučující jako rychlý přehled možností. Poté jsme se podívali na pohádku z historického hlediska, přičemž

⁵⁴ Charles Perrault. In: *Larousse* [online]. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Charles_Perrault/137686

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Překlad vlastní. Původní text: „...la rencontre de la littérature orale traditionnelle, archaïque et « naïve », et de l'écriture mondaine et lettrée.“

⁵⁷ PERRAULT, Charles. *Contes et fables*. Paris: Gründ, 2001. Str. 23. (Dále: PERRAULT (2001), str.).

⁵⁸ Překlad vlastní. Původní text: „...ils ont toujours eu un très grand soin que leurs contes renfermassent une moralité louable et instructive.“

jsme se více soustředili na vývoj pohádky ve Francii a na jednoho z nejvýznamnějších pohádkářů, Charlese Perraulta. Nyní se již budeme věnovat přímo problematice využití pohádek ve výuce francouzského jazyka.

3 Pohádka v hodině francouzského jazyka

Pohádka je jedním z literárních útvarů, který dokáže obohatit nejen rodičovskou výchovu, ale velkou měrou také výuku cizích jazyků. Do výuky se pohádka poměrně dobře implementuje především díky svému kratšímu rozsahu, širokému tematickému záběru a jazykové rozmanitosti. Tyto vlastnosti umožňují použít pohádku při práci s žáky různých věkových kategorií i jazykových úrovní. Vždy je ale třeba mít na paměti její případná úskalí, mezi nimiž bývá nezvyklá slovní zásoba nebo přílišné odrážení národního myšlení a kultury, které je pro žáky těžko uchopitelné. Uvědomuje-li si však tato rizika sám vyučující, může s nimi pracovat a nemusí mít obavu vyzkoušet rozmanitou škálu možností práce s pohádkou. Je zcela evidentní, že pohádky mohou být ve výuce cizích jazyků propojeny s různými typy aktivit tak, aby podněcovaly rozvoj jednotlivých jazykových prostředků či řečových dovedností a přispívaly k budování klíčových kompetencí. V tuto chvíli si proto již představíme cíle práce s pohádkami, způsoby jejich uchopení ve výuce francouzského jazyka nebo roli učitele při práci s nimi.

3.1 Cíl práce s pohádkami ve výuce cizích jazyků

Před samotným zařazením pohádek do výuky francouzského jazyka by si měl vyučující vytyčit cíle, ke kterým chce ve svých hodinách pomocí pohádek směřovat. Od stanovených cílů by se měla následně odvíjet úvaha o tom, jaké typy pohádek a aktivit jsou k jejich dosažení vhodné a jak bude probíhat jejich začlenění do výuky.

V širší rovině cíle práce s pohádkami velmi těsně korespondují s obecně uznávanými cíli cizojazyčné výuky. Za nejdůležitější cíl ve výuce cizích jazyků bývá označován cíl jazykový neboli komunikativní. Ten předpokládá, že cizí jazyk bude žákovi sloužit k dorozumívání s ostatními lidmi, což je současně podmíněno ovládnutím všech čtyř řečových dovedností a osvojením jazykových prostředků.⁵⁹ I pohádky mohou být uzpůsobeny v různých cvičeních tak, aby vedly žáky k osvojování jednotlivých produktivních a receptivních řečových dovedností. Stejně tak mohou být zaměřeny na procvičení jazykových prostředků, tj. gramatiky, fonetiky a slovní zásoby, včetně pravopisu. Dílčím řečovým a jazykovým zaměřením se budeme podrobněji věnovat v příštích podkapitolách.

Za druhý cíl výuky cizích jazyků bývá považován cíl vzdělávací, který se váže ke kulturně-jazykovým a mimojazykovým znalostem cizího jazyka a měl by žáka upozorňovat na

⁵⁹ HENDRICH (1988), str. 89-90.

podobnosti a odlišnosti mezi jeho mateřským jazykem (resp. kulturou) a daným cizím jazykem (resp. kulturou). Právě pohádky mohou žáky velmi jasně navést k pochopení interjazykových a interkulturních vztahů. Naplnění tohoto cíle lze dosáhnout pomocí různých aktivit, například:

- porovnáváním cizí a mateřské verze pohádek (odlišnosti/podobnosti v názvu pohádky, v zakončení pohádky, v úlohách postav atd.);
- pohráváním si s kulturní originalitou pohádky (přepsání/převyprávění cizí pohádky za použití reálií mateřské kultury);
- diskutováním nad odrazy myšlení cizího národa v textu (vyhledávání specifické slovní zásoby, frazeologismů apod.).⁶⁰

Posledním a neméně významným cílem cizojazyčné výuky a práce s pohádkami je cíl výchovný, který zahrnuje rozvoj žákovy osobnosti a charakteru.⁶¹ Tento cíl se může vztahovat i k práci s pohádkou, poněvadž téměř všechny pohádkové příběhy obsahují mravní poselství a mají velký potenciál budovat morální vlastnosti žáků a posilovat jejich vůli či toleranci. Toho může vyučující s žáky dosáhnout díky:

- zaměření se na porozumění obsahové stránky příběhu (doplňující a kontrolní otázky vyučujícího, vyzdvižení významu poctivosti, odvahy a jiných kladných vlastností);
- diskusi vyplývající z morálních otázek obsažených v dané pohádce;
- dramatizaci pohádek a rolovým hram (žáci se do příběhu lépe vcítí a snáze si osvojí vštěpované hodnoty, divadelní scénku mohou vymyslet sami);
- rozboru ponaučení navazujících na některé pohádky a vytváření vlastních ponaučení;
- vymýšlení vlastního pohádkového příběhu odrážejícího určitou morální hodnotu apod.

Téměř v každé hodině dochází k prolínání několika cílů, nicméně i přesto by měl vyučující umět určit ten, který bude v daném okamžiku primární. Přitom by měl pokaždé stanovovat cíle nejen v obecné rovině, ale také ve vztahu ke konkrétním kompetencím, které má v úmyslu u žáků rozvíjet.

3.2 Komplexní aktivita

Práce s pohádkovým textem se téměř vždy může proměnit v komplexní aktivitu disponující kognitivní i afektivní složkou. K zajímavé úvaze o jazykové práci s pohádkou dochází ve své

⁶⁰ HENDRICH (1988), str. 93-95.

⁶¹ Ibid., str. 95-96.

publikaci též autorky Popet a Herman-Bredel. Ač se zabývají spíše užitím pohádky v mateřské škole a při rozvoji mateřského jazyka, část jejich postřehů můžeme aplikovat i v kontextu výuky francouzského jazyka jakožto cizího jazyka na základních či středních školách. Autorky vyjadřují komplexnost aktivit spojených s pohádkami pomocí trojice sloves – „představovat si, rozumět a vytvářet jazyk“.^{62, 63}

3.2.1 Představivost⁶⁴

Rozvíjení představivosti je prvním stěžejním bodem každé aktivity spojené s pohádkou. Pohádka je sama o sobě složena z mnoha neobvyklých prvků, které vybízí k zapojení fantazie. Ve výuce cizích jazyků může právě představivost a vytváření vlastních mentálních obrazů přispět k vyplnění mezer v jazykových znalostech. Mimoto musí žák zapojit svoji kreativitu a představivost při cvičeních žádajících převyprávění pohádky, její dokončení, přeměnu některých jejích částí či kompletní vymýšlení vlastních pohádkových příběhů. Taková cvičení podporují duševní i jazykový vývoj dítěte, nicméně s ohledem na obvyklou vyšší náročnost vyžadují větší pomoc ze strany učitele.

3.2.2 Porozumění⁶⁵

Druhým důležitým aspektem je již zmíněné porozumění pohádkovému textu a jeho jazyku. Pochopení textu je zásadní nehledě na to, jaké jsou další dílčí cíle dané aktivity. Příprava na něj začíná před zahájením četby nebo poslechu pohádkového textu. Vyučující může žáky nasměrovat k tématu a žánru textu, a to pomocí brainstormingu (*remue-méninges*) nebo představením autora, respektive původu pohádky. Při prvním čtení či poslechu pohádkového textu by měl žák dojít minimálně k jeho základnímu porozumění. To je následně prohloubeno díky otázkám samotného žáka či vyučujícího, které umožňují poznat hlavní hrdiny a připomenout si sled událostí v příběhu. Žáci mají v tomto okamžiku možnost vytvářet hypotézy, které si poté ověřují dalším čtením či poslechem a popřípadě porovnáváním hypotéz s ostatními spolužáky.

V celém procesu musí být žáci schopni zapamatovat si přinejmenším hlavní body příběhu a následně je umět třídit a řadit. Celkové porozumění by měl vyučující vždy ověřit po přečtení nebo vyslechnutí pohádky, a to kupříkladu jednoduchým cvičením složeným z pravdivých a

⁶² POPET, HERMAN-BREDEL (2002), str. 27-32.

⁶³ Překlad vlastní. Původní text: „Imaginer/Comprendre/Construire le langage.“

⁶⁴ Ibid., str. 29-30.

⁶⁵ Ibid., str. 30-34.

nepravdivých tvrzení ohledně místa, času, postav a děje pohádky nebo podobně orientovanými zjišťovacími a doplňovacími otázkami. Nakonec je nezbytné uvědomit si, že pochopení významu pohádky nemusí vždy značit absolutní porozumění z jazykového hlediska. Pro důkladnější procvičení jazykové stránky tak musí vyučující zpravidla do výuky zapojit další cvičení speciálně navržená pro upevňování lingvistických jevů.

3.2.3 Vytváření jazyka⁶⁶

Poslední složku práce s pohádkou můžeme definovat jako tvoření vlastního jazyka. K němu dochází zpočátku objevováním zvukové podoby pohádky a upevňováním jazykových struktur pomocí repetitivních cvičení. K aktivnějšímu a samostatnějšímu vytváření jazyka může žák ve větší míře dospět až po porozumění jazykové a obsahové stránce pohádky. Po osvojení nových lingvistických jevů obsažených v pohádce by se měl žák snažit o jejich opětovné používání a přenesení do jiných kontextů. Vyučující může žákovi poskytnout prostor pro samostatné užívání jazyka díky dramatizacím a rolovým hrám, diskuzím vycházejícím z námětu pohádky nebo během vytváření projektů odvíjejících se od textů a jejich autorů.

3.3 Zaměření aktivit na řečové dovednosti

Jak již bylo několikrát poznamenáno, pohádku lze proměnit ve velmi komplexní aktivitu a uchopit ji tak, aby cílila na rozvoj jednotlivých řečových dovedností. Cvičení mohou být proto soustředěna jak na receptivní, tak na produktivní řečové dovednosti. Třebaže v praxi u aktivit leckdy dochází ke kombinovanému zaměření na několik dovedností zároveň, nyní se pro lepší přehlednost budeme věnovat receptivním a produktivním dovednostem odděleně.

3.3.1 Receptivní řečové dovednosti

Vzhledem k tomu, že je pohádka literárním útvarem a bývá čtena či vyprávěna, v hodině výuky cizího jazyka přirozeně napomáhá rozvíjení receptivních řečových dovedností, tj. čtení a poslechu. Základním bodem, ze kterého může vyučující u pohádek vycházet při nácviku porozumění psanému či mluvenému textu, je jejich poměrně pevně dané narativní schéma. Objeví-li žáci tuto strukturu několika etap, kterou mohou znát již z pohádek v mateřském jazyce, usnadní jim to pochopení formálního uspořádání příběhu i celého obsahu. V souvislosti s poznáváním struktury pohádky se nabízí aktivita, při které je žákům zadána

⁶⁶ POPET, HERMAN-BREDEL (2002), str. 34-41.

„rozstříhaná“ pohádka a jejich hlavním úkolem je seřadit správně všechny pasáže tak, aby příběh dával smysl.⁶⁷

Pozdější porozumění usnadňuje i přípravná fáze před čtením, respektive poslechem. Kromě dříve zmíněného brainstormingu může vyučující žákům poskytnout obrázky vztahující se k příběhu. Ilustrace jsou odvěkým doprovodem pohádek a jejich přítomnost dotváří pohádkový text a přidává mu na srozumitelnosti.⁶⁸ Učitel by měl proto žáky u obrázků vyzvat k vytváření predikcí, které si později čtením, respektive poslechem, ověří. V případě poslechu je příhodné dát žákům více obrázků, ze kterých během poslechu vyberou ty, které se k příběhu skutečně vztahují nebo je uspořádají do správné posloupnosti.

Další alternativou přípravné práce je hra nazývaná „*Kufr*“, při níž žáci spolupracují ve dvojici. V tomto cvičení vyučující napíše na tabuli několik slov ve francouzském jazyce, která jsou v příběhu pohádky významná (například *la citrouille*, *la patience*, *de verre* pro pohádku *O Popelce*). Jeden z dvojice je otočený zády, druhý se snaží slova spolužákovi vysvětlit v cílovém jazyce tak, aby je uhádl. Role si žáci ve dvojici následně vymění a vyučující napíše novou sadu slov. Ujasnění klíčových slov před začátkem čtení, respektive poslechu, pomáhá předcházet mnoha pozdějším nedorozuměním.

Při samotném čtení či poslechu pohádek by měl vyučující u žáků podporovat utváření strategií, které mohou zlepšit chápání textu. Žáci by se měli naučit odhadovat význam pomocí asociací a kontextu ve chvíli, kdy si nejsou jisti a chybí jim příslušná jazyková vybavenost. Obdobně by měli být schopni u psaného textu globálního čtení, neboli *skimmingu*, pro pochopení hlavní myšlenky textu a selektivního čtení, neboli *scanningu*, pro vyhledávání specifických informací (viz. podkapitola 1.4.2). Po prvním čtení, respektive poslechu, by měl vyučující ověřit pochopení základního rámce a smyslu pohádky. Nejčastěji na žáky směřuje ústní formou jednoduché otázky v cílovém jazyce, například: „*Qui sont les personnages principaux de l'histoire?*“ (Kdo jsou hlavní postavy příběhu?), „*Où est-ce que se déroule l'action?*“ (Kde se děj odehrává?), „*Quand est-ce que se déroule l'action?*“ (Kdy se děj odehrává?), „*Qu'est-ce que les héros font?*“ (Co hrdinové dělají?)⁶⁹.

Po dalším čtení, respektive poslechu, by mělo být porozumění ověřeno přesněji. Vyučující může zůstat u podrobnějších otevřených otázek typu: „*Quelles sont les qualités du prince?*“

⁶⁷ LEFEBVRE, Adelyne. Travailler avec les contes – A1, A2, B1, B2, C1. In: *Franc-parler* [online]. [cit. 6.4.2018]. Dostupné z: <http://www.francparler-oif.org/travailler-avec-les-contes/>. (Dále: LEFEBVRE).

⁶⁸ Samotné slovo *illustrace* pochází z latinského slovesa (*il*)*lustrare* neboli *osvětlit*.

⁶⁹ LEFEBVRE.

(*Jaké jsou vlastnosti prince?*), „*Quelles sont les facultés de la sorcière méchante?*“ (*Jaké jsou schopnosti zlé čarodějnice?*). Převážně u žáků s nižší jazykovou úrovní se nabízí kontrola porozumění cvičeními typu pravda/nepravda (*vrai/faux*), doplňováním kvízů s možností výběru odpovědi nebo spojovacími cvičeními, ve kterých musí žáci například správně spárovat hlavní postavy s jejich typickými vlastnostmi.⁷⁰ Po posledním přečtení, respektive poslechu, pohádky nebo její části běžně následují další aktivity, které z textu sice vychází, ale procvičují i produktivní řečové dovednosti žáků, popřípadě některé z jazykových prostředků.

Na závěr je nezbytné poznamenat, že celý výše popsany proces čtení a poslechu nemusí být absolvován jen s úmyslem zlepšit žákovy dovednosti. Čas od času v hodině postačí samotný fakt, že pohádkový text ve čtenářích a posluchačích vyvolá pozitivní emoce a kladně zapůsobí na jejich psychiku. Tato afektivní rovina je stejně významná jako kognitivní a pragmatická dimenze čtení a poslechu a má význam při utváření kladného postoje k literatuře, cizímu jazyku a kultuře.

3.3.2 Produktivní řečové dovednosti

Pohádka dovede žáky vybízet rovněž k procvičování produktivních řečových dovedností, tj. psaní a mluvení. S přihlédnutím k tomu, že mezi aktivitami orientovanými na psaní a mluvení shledáváme větší rozdíly, než tomu bylo mezi aktivitami pro receptivní dovednosti, se budeme nyní věnovat odděleně dovednostem mluvení a psaní.

Řečová dovednost mluvení

Nejzákladnější aktivitou, při níž si žáci snadno procvičí schopnost mluveného slova, je shrnutí či převyprávění děje pohádky, kterou slyšeli nebo četli. Žáci mohou být též požádáni o popis některé z postav nebo místa děje. Náročnější na představivost a jazykovou vybavenost žáků je cvičení, při kterém mají žáci navíc domyslet, jak příběh pokračoval po zadaném úryvku nebo co mu dějově předcházelo. Ke splnění všech těchto úkolů může vyučující určit jednoho žáka nebo zapojit celou skupinu tím, že se žáci ve vyprávění budou po větách střídát. Při zapojení celé skupiny je zajímavé do aktivity vložit jako pomůcku míček. Vybraný žák po vyřčení věty přehodí míček na dalšího spolužáka, jenž ve vyprávění pokračuje. Zpravidla se tím zvýší nahodilost výběru a tedy i pozornost žáků.

Kreativnější aktivitou je příprava a nastudování dramatizace konkrétní pohádky. Žáci si mohou pohádku sami upravit, zasadit ji do moderní doby nebo jiného regionu. Vlastní

⁷⁰ LEFEBVRE.

zapojení do formování pohádky je pro žáky velmi motivující a inspiruje je k dalším činnostem. Vedle toho lze pohádku využít i jako odrazový můstek k rozmanitým rolovým hrám. Žáci mohou například pracovat ve dvojicích, přičemž jeden z dvojice představuje hlavního hrdinu pohádky a druhý reportéra, který pohádkovou postavu zpovídá a zajímá se o její minulost, přítomnost a budoucnost.⁷¹ Dále se pohádkové náměty dají aplikovat v běžně používaných komunikačních hrách jako je hra nazývaná „*Pouze minuta*“. Při ní žák mluví po dobu 60 sekund na zadané téma vycházející z pohádky bez jediného zaváhání a chyby. Pokud jiný žák chybu uslyší, může ji opravit, získat tak bod a pokračovat ve vyprávění. Ten, kdo mluví ve chvíli, kdy dovrší jedna minuta, získává dva body.⁷²

U žáků s pokročilejší jazykovou úrovní se dá naopak rozpoutat volnější diskuze odvíjející se od událostí pohádkového děje nebo z poučení, jež se v pohádce explicitně či implicitně vyskytla. Žáci tak mají šanci vyjádřit svůj názor na aktuálnost a pravdivost různorodých tvrzení (například tvrzení „Trpělivost růže přináší.“ u pohádky *O Popelce* či *O Šípkové Růžence*) a mohou přidat své vlastní zážitky a vzpomínky. Diskuze však může mít i formálnější podobu, přičemž žáci probírají hlavně vážnější a kontroverznější témata a předem si připravují argumenty pro a proti. Jako příklad lze uvést pohádku *O Palečkovi* a téma odložení dítěte rodiči.

Řečová dovednost psaní

Podobně jako u nácviku mluvení, se cvičení mířená na psanou dovednost odvíjí od obsahu pohádkového textu. Mezi potenciální zadání opět bezesporu patří písemné dokončení pohádky, obsahová změna začátku pohádky, změna v průběhu hlavní události příběhu, změna chování, vlastností a rolí některé z postav apod. Další variantou je přepsání do jiné časové roviny (například převod klasické *Popelky* do nynější moderní doby nebo do budoucnosti), do jiného prostředí (například Červená karkulka v severských zemích) nebo do formy jiného žánru (například novinový článek o Modrovousovi).⁷³

U pokročilejších žáků je přijatelné volit méně řízená, více kreativní cvičení. Ta přitom nemusí vycházet jen z jednoho pohádkového námětu, ale rovnou z několika naráz. Ve francouzštině se podobné aktivity nazývají „*la salade de contes*“ (česky „pohádkový salát“) a jde v nich o

⁷¹ ROUGA, Chrysoula. Au pays des contes. In: *Bonjour du Monde* [online]. 1.10.2013. [cit. 8.4.2018]. Dostupné z: <http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/fiches-pedagogiques/au-pays-des-contes-fiche-pedagogique>. (Dále: ROUGA (2013)).

⁷² HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. London: Longman, 2004. Str. 272. (Dále: HARMER (2004), str.).

⁷³ LEFEBVRE.

kombinování prvků z různých pohádek.⁷⁴ Vyučující proto může do výuky připravit na lístečkách napsané různé pohádkové elementy a postavy, ze kterých si každý žák několik vylosuje a poté individuálně, ve dvojici či skupinách sepíše nový příběh složený ze všech vybraných prvků. Poslední alternativou je zcela volný popis pohádkového hrdiny nebo volné psaní pohádkového příběhu, při kterém mají žáci specifikovaná pouze rámcová kritéria, některé tematické prvky nebo jsou motivováni obrazovým materiálem. V tomto případě se vyučující s žáky přirozeně o něco více zaměřuje na proces psaní než na výsledný produkt, což přispívá ke komplexnějšímu rozvoji žáků a jejich psacích strategií.

U cvičení určených k nabývání psací dovednosti je nicméně nutno připomenout, že jim většinou předchází aktivity spojené s ostatními řečovými dovednostmi. Ve výuce cizích jazyků na klasické škole bývá psaní vyučováno jako poslední ze všech řečových dovedností, a to i kvůli své kognitivní náročnosti. Také Hendrich poznamenává, že „návik psané podoby cizího jazyka v podmínkách běžné školní výuky je prostředkem [...] k upevňování všech ostatních jazykových znalostí a dovedností.“⁷⁵ Výše zmíněné aktivity, které přísluší spíše k méně řízenému psaní, navíc předpokládají určitou jazykovou vybavenost. To vše ale neznamená, že pohádku nelze vůbec upotřebit pro návik psané dovednosti na začátečnických úrovních. Jedním z příkladů krajního využití může být uplatnění pohádkového textu při jednoduchých diktátových cvičeních.

3.4 Zaměření aktivit na jazykové prostředky

Pohádky se dají velmi efektivně využít rovněž při vytváření aktivit cílených na všechny hlavní jazykové prostředky, tj. slovní zásobu, gramatiku a výslovnost. Možností, jak pohádkové texty uchopit, je i zde mnoho, v této podkapitole proto zmíníme u každého jazykového prostředku pouze ty nejzásadnější nebo nejzajímavější aktivity.

3.4.1 Slovní zásoba

Aktivity na slovní zásobu se nejčastěji odvíjí od psaného pohádkového textu. Mezi nejjednodušší se řadí cvičení rozhodovací⁷⁶ jako je vyhledávání synonym a antonym v textu dle zadaného slovního spojení, definice či obrazového materiálu, popřípadě kognitivně snazší spojování již zadaných slov (párování synonym, antonym nebo výrazů a jejich definic).

⁷⁴ LEFEBVRE.

⁷⁵ HENDRICH (1988), str. 238.

⁷⁶ Z angl. decision-making tasks. – THORNBURY, Scott. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman, 2004. Str. 93-100. (Dále: THORNBURY (2004), str.).

Možností je též rozřazování slov do různých kategorií (příkladové zadání pro pohádku *O Popelce*: „*Décidez si les qualités suivantes sont plutôt positives ou négatives et dites quels personnages sont ceux qui en disposent ?*“ → *la jalousie, la patience, la persévérance, la paresse, la fausseté*, etc.) nebo řazení slov (příkladové zadání pro pohádku *O Červené karkulce*: „*Mettez en ordre les parties du corps selon leur apparition dans le texte.*“ → *le bras, la jambe, l'oreille, l'oeil, la dent*).

Druhým typem jsou produktivní cvičení⁷⁷, která mohou v základu spočívat pouze v doplňování vynechaných výrazů v textu. Vyučující může záměrně vymazat slova ze stejného lexikálního pole či slova stejného slovního druhu a nechat žáky doplňovat výrazy bez jakékoliv nápovědy nebo výběrem ze zadaného seznamu. Ověření znalosti slovní zásoby bývá provedeno s větším využitím alespoň jedné z produktivních řečových dovedností. Vyučující například vybere z pohádky několik slov, která musí žák aplikovat ve větách takovým způsobem, aby byl jasně zřetelný jejich význam. Dalším z úkolů k upevnění slovní zásoby je příprava krátkého dotazníku⁷⁸ o zhruba třech až pěti otázkách, který žáci sestaví na základě daného tematického okruhu z pohádky (například z pohádky *Sněhurka* lze využít okruh nábytku a vybavení → „*Quels meubles et quel équipement de sept nains avez-vous aussi à la maison ? Quelle est la couleur de vos assiettes ? Combien de lits avez-vous à la maison ?*“). Otázky si následně kladou mezi sebou a odpovídají vždy celou větou, aby došlo k opakování slovní zásoby.

Velmi oblíbené k procvičení slovní zásoby jsou též rozmanité hry. Mezi základní náleží již dříve zmíněná hra „*Kufr*“, dále hra „*60 sekund*“ (žáci mají minutu na to, aby napsali co nejvíce slov, jež se v pohádce nějakým způsobem vyskytla), paměťová hra s obrázky (vyučující ukáže žákům na 30 až 60 sekund ilustrace objektů z pohádky, poté obrázky schová a žáci musí zaznamenat za minutu co nejvíce z nich), apod. Některé jednoduché hry se navíc dají propojit s elementárními pohybovými úkony, které podporují zapamatování slovní zásoby a udržují pozornost žáků. Jednu z takových aktivit uvádí ve své publikaci *How to Teach Vocabulary* autor Scott Thornbury. Jedná se o aktivitu, při níž žáci sedí v kruhu, vytleskávají určitý rytmus a na každou čtvrtou dobu musí jeden z žáků říci slovo ze zadaného lexikálního okruhu.⁷⁹ V našem případě lze aplikovat na slovní zásobu vyskytující se v probírané pohádce. Mimoto mohou být zpestřením výuky křížovky a osmisměrky

⁷⁷ Z angl. production tasks. – THORNBURY (2004), str. 100-101.

⁷⁸ Ibid., str. 101.

⁷⁹ Ibid., str. 102.

obsahující slovní zásobu z příběhu, popřípadě klasické pexeso rozšířené o úkol, kdy při každé nalezené dvojici musí žák vytvořit s daným slovem větu.

Pro doplnění je do příloh práce (příloha č. 1) vložena tabulka obsahující pět významných francouzských pohádek vydaných Charlesem Perraultem a návrhy lexikálních okruhů či témat k zamyšlení, k jejichž prezentaci a upevnění mohou být tyto pohádky nejlépe využity. Každá pohádka je spojena alespoň s jedním okruhem vhodným pro žáky základní školy a jedním pro studenty střední školy.

3.4.2 Gramatika

Zapojení pohádek do výuky je užitečné jak při uvádění nových gramatických jevů, tak při upevňování již známých struktur. Pohádkové příběhy se zpravidla odehrávají v minulém čase a představují chronologické řetězce událostí. Z tohoto důvodu jsou efektivním nástrojem pro procvičování či přinejmenším rozpoznávání hlavních minulých časů (*le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple*), k čemuž dochází především v doplňovacích (příkladové zadání: „*Complétez les phrases en choisissant à chaque fois le temps qui convient (imparfait ou passé composé) et en conjuguant les verbes.*“) a transformačních cvičeních (příkladové zadání: „*Reformulez ce passage en utilisant l'imparfait.*“). Transformační cvičení jsou typická i pro upevnění gramatických struktur jako jsou činný a trpný rod nebo přímá a nepřímá řeč. Ostatně přímá řeč je pro pohádkové texty zcela běžným jevem, díky čemuž se vyučujícím a žákům naskytuje dostatek příležitostí pro upevňování nepřímé řeči a související časové souslednosti.

Velmi efektivně je možné pracovat nejen s celým příběhem, ale také s popisem pohádkových postav a kouzelných předmětů. Vzhledem ke své povaze nalezne popis využití například při učení osobních, přivlastňovacích a vztažných zájmen, při probírání stupňování a porovnávání (žáci mohou mít popisy různých postav a porovnávat navzájem jejich vlastnosti) nebo při nácviku sestavování otázek. Za tímto účelem může vyučující sáhnout po různých typech cvičení v písemné i ústní formě. Konkrétně se mohou uplatnit substituční cvičení, navazovací cvičení a jednoduchá transformační cvičení. V případě nácviku otázek je zajímavou volbou sestavování a aplikování ankety/dotazníku složeného z několika otázek, které si žáci mezi sebou navzájem kladou, čímž nespočetněkrát opakuji vytvořené otázky a navíc shromažďují odpovědi spolužáků. Obdobně lze nacvičit i tvoření podmínkových vět (příkladové otázky vycházející z pohádky *Červená karkulka*: „*Qu'est-ce que tu porterais à ta grand-mère*

malade, si tu étais le Petit Chaperon rouge ? Qu'est-ce que tu dirais au loup, s'il voulait aussi rendre visite à ta grand-mère ?, etc.").⁸⁰

Nakonec se vyplatí vzít v úvahu i morální ráz pohádek, jelikož z něj mohou pramenit cvičení zabývající se *subjonctivem* a jeho tvořením. Nejjednodušší variantou je substituční cvičení odvíjející se od frází „*Il faut que...*“ (*Je třeba, aby...*), „*Il est nécessaire que*“ (*Je nezbytné, aby...*) a „*Il est impossible que*“ (*Je nemožné, aby...*), za které žáci doplňují, co by měla či neměla konkrétní postava dělat, aby změnila svůj osud.

3.4.3 Výslovnost

Také nácvik různých výslovnostních jevů je uskutečnitelný v rámci pohádkových příběhů, nicméně je lepší mít pro tento účel k dispozici jejich zvukovou podobu. Ideální zvukovou verzi jsou pohádky namluvené rodilými mluvčími francouzského jazyka. Vyučující se o ně může opřít jak při výuce segmentálních jevů, tak při posilování suprasegmentální roviny. Příslušné segmentální prvky lze demonstrovat na odpovídajících slovech pohádkového textu za použití minimálních párů, repetitivních drilových technik a rozřazovacích cvičení. Zpestření výuky přináší v tomto ohledu fonetické hry jako je Bingo a Šibenice. K výslovnostnímu pohádkovému Bingo by měl vyučující připravit pro každého žáka unikátní mřížku s minimálními páry vycházejícími z dané pohádky (například *un nain* [ɛ̃] / *un an* [ɑ̃], *sans père* [ɛ] / *sans peur* [œ]). Poté vyučující losuje z obsažených slov, následně vylosované slovo vysloví ve větě a žáci, kteří jej najdou ve své tabulce, si ho odškrtnou. První žák, který má vyškrtnuta všechna slova v řádku, sloupci nebo úhlopříčce, vyhrává. Na klasickém principu je postavena i výslovnostní obměna hry Šibenice, avšak hádaná slova jsou uváděna ve fonetické abecedě a v našem případě by se mezi nimi měla vyskytnout výlučně slova vztahující se k probírané pohádce.

Pokud se vyučující chce věnovat suprasegmentálním jevům jako je přízvuk, rytmus, intonace a vázání, pohádky mu poskytují velké množství užitečného materiálu, neboť jde o žánr hravý a pestrý, který obvykle obsahuje celou směr vět tázacích, oznamovacích, žádacích i zvolacích, a to v přímé i nepřímé řeči. Při zkoumání suprasegmentálních jevů by měl vyučující žákům poskytnout zvukovou i písemnou formu textu a kromě poslechu umožnit také hlasité čtení. U náročnějších a delších úseků jsou přínosem navazovací cvičení⁸¹, kdy se postupně napojuje výslovnost jednotlivých úseků. V neposlední řadě je efektivní pracovat s nahrávkami

⁸⁰ ROUGA (2013).

⁸¹ HENDRICH (1988), str. 340-341.

výslovnosti žáků, což může být rovněž součástí celého projektu, při kterém žáci nahrávají ve skupinách některou z pohádek.

3.5 Role učitele

Učitel sehrává nejen v hodinách cizího jazyka nezastupitelnou roli. Jeho úloha se mírně proměňuje spolu se stanovenými cíli a zamýšlenými aktivitami. Nyní si proto krátce připomeneme několik základních bodů jeho působení při práci s pohádkami.

Při práci s pohádkovými texty by vyučující neměl podcenit přípravu předcházející výuce. Rozhodne-li se pracovat s některým z pohádkových příběhů, měl by mít alespoň základní představu o jeho původu, aby jej mohl do hodiny uvést v širším kontextu. Zároveň by měl mít přinejmenším krajní povědomí o hlavních reprezentantech francouzského pohádkového žánru a jejich dílech, jelikož může svými znalostmi pozitivně inspirovat a motivovat žáky k objevování dalších literárních zdrojů. Nadto by měl vyučující při výběru pohádek myslet na věk a jazykovou úroveň žáků a zvážit rovněž využití doplňkových materiálů jako jsou hudební a obrazový doprovod, ukázky z filmových adaptací pohádek atd.

V samotné hodině by měl vyučující fungovat zaprvé jako organizátor, který je schopen žákům přiblížit, čím je práce s pohádkou může obohatit, a umí jim dávat jasné cíle a instrukce. Zadruhé by měl velmi dobře znát text i aktivity, které v hodině aplikuje, aby mohl žákům pomoci s porozuměním, pokud je to žádoucí. Nezřídka kdy vystupuje učitel též jako předčítač nebo dokonce vypravěč vybraných pohádkových příběhů, i přestože se jedná o roli poměrně náročnou. Koneckonců, jak podotýkají autorky Popet a Herman-Bredel: „Stačí nalézt odvahu a zalíbení ve vyprávění a připravit se na něj jako na každou jinou aktivitu – to ostatně každý pedagog umí.“^{82, 83} Stejně tak může vyučující částečně přebrat roli účastníka, například při diskuzích nebo dramatizacích pohádky, neboť tímto chováním žáky motivuje a udržuje kreativní atmosféru. Nikdy však nesmí v této roli dominovat a dlouho přetrvávat. Nakonec by měl vyučující vystupovat jako poskytovatel zpětné vazby k aktivitám, které žáci v hodině absolvují. Tato zpětná vazba není pouze souhrnem informací ohledně správných odpovědí, ale měla by být i povzbuzením žáků k dalším aktivitám a celkovému rozvoji. Odezva žáků dává

⁸² POPET, HERMAN-BREDEL (2002), str. 42.

⁸³ Překlad vlastní. Původní text: „Il suffit de prendre plaisir à oser conter et de s'y préparer comme l'on prépare chaque activité – ce que tout pédagogue sait faire.“

naopak vyučujícímu informaci o tom, nakolik se vyplácí pohádkové příběhy do výuky cizího jazyka zapojovat.⁸⁴

Tato kapitola usilovala o konkretizaci využití pohádkových textů ve výuce francouzského jazyka. Jednalo se především o znázornění komplexnosti aktivit čerpajících z pohádek a o objasnění jejich možného uchopení. Důraz byl kladen na rozvoj řečových dovedností a jazykových prostředků, jelikož souhrnně vytváří schopnost komunikace v cizím jazyce. V závěru jsme připomněli také význam učitele při vedení takových aktivit. Na následujících několika stranách postupně přejdeme k praktické části práce, přičemž se nejprve podíváme na zastoupení pohádkových námětů ve známých učebnicích francouzského jazyka a později představíme výsledky menšího výzkumného šetření, které by mělo alespoň nastínit postavení pohádek v hodinách francouzského jazyka na základních a středních školách.

⁸⁴ HARMER (2004), str. 199-281.

4 Praktická část I: analýza zastoupení pohádkových námětů ve výuce francouzského jazyka na ZŠ a SŠ

V prvním úseku praktické části práce navážeme na teoretická východiska zmiňovaná v předchozích kapitolách a budeme se snažit zjistit, zda jsou v hodinách francouzského jazyka na českých základních a středních školách přítomny pohádkové náměty, k jakým účelům případně slouží a v jakých formách se vyskytují. Nejdříve se podíváme na zastoupení pohádek v několika učebnicích francouzského jazyka, abychom ověřili, zda jsou vyučující touto formou k práci s pohádkovými motivy vybízeni, a zjistili, jaké typy aktivit mají eventuálně k dispozici. Pro dosažení komplexnějšího pohledu na realitu této problematiky se též pokusíme oslovit vyučující základních a středních škol pomocí dotazníku, který bude mít za cíl zkoumat jejich zkušenosti a názory na práci s literárními texty, respektive pohádkami.

4.1 Analýza zastoupení pohádek v učebnicích

Učebnice zaujímá ve výuce cizích jazyků nenahraditelné místo a je klíčovou součástí vyučovacího procesu. Představuje totiž didaktický prostředek, který zajišťuje organizační uspořádání učiva a je významným zdrojem informací, inspirace a motivace pro žáky a učitele⁸⁵. Učebnice zpravidla obsahují pestrou škálu různých typů aktivit, jež jsou koncipovány tak, aby umožňovaly prezentaci a procvičování jednotlivých řečových dovedností a jazykových prostředků. Analýza několika učebnic francouzského jazyka má za cíl ukázat, do jaké míry jsou pohádky populárním námětem učebnicových aktivit. Rozbor by měl zároveň odhalit, s jakým záměrem je autoři učebnic do svých děl vkládají a jakou podobu pro ně volí.

4.1.1 Metoda výzkumu

K analýze bylo vybráno sedm učebnicových celků⁸⁶, které by měly být vyučujícím francouzského jazyka dobře známé, jelikož patřily či stále patří mezi nejvyužívanější při výuce na základních a středních školách. K rozboru byly úmyslně zvoleny různé díly učebnic tak, aby byly pokryty jazykové úrovně A1-B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, které odpovídají minimálním výstupním požadavkům u druhého cizího jazyka na ZŠ a SŠ. U každé sady bude prvotně zkoumána učebnice určená pro žáka, nicméně u některých titulů se tento rozbor ještě rozšíří o odpovídající pracovní sešity a učitelské příručky. Postupně budeme procházet všechny lekce a jejich cvičení, abychom zjistili:

- *zda a jak často se v učebnicích vyskytují pohádky/pohádkové náměty;*
- *zda se pohádky vyskytují jen v učebnicích pro děti, nebo i v těch, které jsou určeny starším studentům;*
- *v jakém typu cvičení jsou pohádky zakotveny;*
- *k rozvoji jakých řečových dovedností nebo jazykových prostředků pohádky slouží;*
- *zda učebnice pracuje alespoň s jinými literárními útvary, pokud se v ní nevyskytují přímo pohádkové náměty.*

Pokud v některé z učebnic nezaznameneáme žádné konkrétní využití pohádek, pokusíme se uvést alespoň jeden moment, ve kterém by pohádka mohla být v dané učebnici přínosem.

⁸⁵ HENDRICH (1988), str. 397.

⁸⁶ Učebnicovým celkem zde rozumíme spojení učebnice, pracovního sešitu, učitelské příručky a případně dalších souvisejících materiálů, nikoliv řadu všech dílů jednoho určitého titulu.

4.1.2 Le français ENTRE NOUS 1

Autor: Sylva Nováková, Jana Kolmanová, Danièle Geffroy-Konštacký, Jana Táborská

Nakladatelství, rok vydání: Fraus, 2009

Jazyková úroveň dle SERRJ: A1

Typ škol: základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Výsledky analýzy

Učebnice a pracovní sešit titulu *Le français ENTRE NOUS 1* jsou věnovány úplným začátečníkům a skládají se ze sedmi lekcí a jedné samostatné projektové kapitoly. Již na první pohled je patrné, že v učebnici hraje význačnou roli mateřský jazyk žáků, tj. čeština. Nepřehlédnutelný je též fakt, že je kladen enormní důraz na zvukovou stránku jazyka. Naopak pracovní sešit se přirozeně více zabývá psanou formou jazyka.

Ani při důkladném rozboru učebnice a pracovního sešitu nebyla nalezena žádná cvičení, která by se alespoň částečně opírala o pohádkové texty a jejich náměty. Absenci pohádkových textů můžeme přikládat jednak zaměření učebnice na začátečnickou jazykovou úroveň, pro kterou mohou být pohádkové texty poněkud jazykově náročné, dalším důvodem může být také realistický a autentický charakter celé učebnice. Podobně je tomu i s jinými literárními útvary. Učebnice pracuje jen s velice krátkými texty, které většinou kopírují běžný život žáků. Nalézt tedy můžeme stručné emailové zprávy (pozvánka, blahopřání) nebo pohledy a plakáty, jež cílí na posílení základní čtecí a psací dovednosti. Zajímavostí jsou rovněž jazykolamy a texty písní, které slouží k fonetickému tréninku.

Návrh začlenění pohádek

Ačkoliv učebnice *Le français ENTRE NOUS 1* odpovídá z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky začátečnické úrovni A1, autorky učebnice mohly sáhnout po zjednodušených verzích kouzelných pohádek nebo po pohádkách zvířecích, jež jsou vhodnější pro mladší žáky. S pohádkami by se dalo efektivně pracovat například ve třetí kapitole učebnice, která seznamuje žáky se slovní zásobou pro členy rodiny a učí je, jak popisovat osoby. Pro nácvik popisu lze vybrat krátký úryvek ze zjednodušené verze téměř jakékoliv kouzelné nebo novelistické pohádky, neboť jejich postavy bývají pro lepší představivost detailně vykresleny. Od zkoumání již hotového popisu obsaženého v některé z pohádek se

žáci mohou vzápětí dostat k vlastnímu popisování dalších postav. Při popisu může vyučující pracovat také s ilustracemi pohádkových hrdinů.

4.1.3 Extra ! 1

Autor: Fabienne Gallon

Nakladatelství, rok vydání: Hachette Livre, 2002

Jazyková úroveň dle SERRJ: A1

Typ škol: základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Výsledky analýzy

Počáteční díl titulu *Extra !* je složen ze sedmi lekcí a cílí na žáky, kteří s cizím jazykem teprve začínají. Učebnice se odvíjí od běžného života žáků a seznamuje je se základními jazykovými situacemi obdobně jako učebnice *Le Français ENTRE NOUS 1*, i přestože v metodě *Extra !* jednoznačně nepřevažuje důraz na fonetickou složku. Srovnatelně jsou na tom obě učebnice i z pohledu problematiky této práce, jelikož ani aktivity prvního dílu učebnice *Extra !* nečerpají z pohádkových textů. Důvody nezačlenění tohoto zdroje mohou být shodné s těmi, které byly uvedeny u předchozí analyzované učebnice.

Oproti učebnici *Le Français ENTRE NOUS 1* disponuje *Extra ! 1* textovými útvary více. Žáci se v ní mohou setkat s komiksy, texty písní, přepisy krátkých každodenních dialogů, emaily, dopisy a pohledy. U všech těchto textů se cvičení nejprve zabývá porozuměním, které je nejčastěji ověřováno pomocí jednoduchých otevřených otázek nebo rozhodováním o pravdivosti výroků vztahujících se k textu. Později se prohlubuje i slovní zásoba.

Návrh začlenění pohádek

Potenciální umístění pohádek v prvním dílu učebnice *Extra !* si lze představit především v páté lekci, která má za cíl naučit žáky vyprávět v minulém čase (*le passé composé*). Tradiční francouzské pohádky bývají sice zpravidla vyprávěny v minulosti, ale nezřídka kdy se v nich objevují složitější minulé časy (*le passé simple*) a komplexní časová souslednost. Z tohoto důvodu je opět třeba pracovat s upravenými a zjednodušenými verzemi pohádek. U nácviku času *passé composé* může vyučující vycházet z krátkého úryvku pohádkového textu, který disponuje několika jeho příklady. Po identifikaci těchto příkladů mohou následovat transformační cvičení procvičující například zápor v minulém čase a později rovněž aktivity žádající dokončení či shrnutí děje v minulém čase.

4.1.4 Adosphere 3

Autor: Fabienne Gallon, Katia Grau, Catherine Macquart-Martin

Nakladatelství, rok vydání: Hachette Livre, 2012

Jazyková úroveň dle SERRJ: A2

Typ škol: základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Výsledky analýzy

Učebnicový komplex *Adosphere* hájí akční přístup⁸⁷ a ve druhém díle nabízí žákům osm modulů, které jsou dále rozděleny do několika lekcí. Jednotlivé aktivity jsou navrženy tak, aby byli žáci co nejvíce vystavováni situacím, ve kterých musí být aktivní a samostatní. Velký význam je přikládán také interkulturnímu myšlení.

Adosphere 3 jako první ze zkoumaných učebnic zřetelně zahrnuje mezi zdroje aktivit i pohádkový fond, i přestože ne ten tradiční. Například jedna z lekcí se celá opírá o několik úryvků a ilustrací z pohádky *Malý princ*. Cvičení plynoucí z textů se následně zaměřují na porozumění psanému textu (otázky, cvičení typu *vrai/faux*), výuku a opakování slovní zásoby (asociační cvičení, vyhledávání synonym/antonym) a gramatiky (asociační cvičení s obrázky, doplňovací cvičení). Až v závěru lekce dospějí žáci k volnějšímu procvičení produktivních řečových dovedností, a to díky menší diskuzi nad tématy uvozenými v rámci textu. K dalšímu výskytu pohádkového motivu dochází velmi okrajově i v lekci inspirované kinem a filmy, ve které se objevují cvičení s obrázky filmových plakátů, přičemž na některých jsou vyobrazeny animované pohádky. U plakátů v jednom případě žáci určují žánr filmů, ve druhém jsou obrázky pouze motivačním prvkem pro diskuzi.

Adosphere 3 je ještě bohatší v oblasti práce s ostatními literárními útvary. Do učebnice je zakomponováno několik úryvků z literatury pro děti a dospívající, například z knih *Le professeur de musique* od Yaëla Hassana nebo *Chagrin d'école* od Daniela Pennaca. K těmto úryvkům se vždy váže několik cvičení, jež se postupně soustředí na ověření porozumění čtenému textu (otevřené otázky, cvičení typu *vrai/faux*, krátké résumé), rozšíření slovní zásoby (obrázky, synonyma, krátký poslech), upevnění gramatiky (doplňovací cvičení) a

⁸⁷ GALLON, Fabienne, GRAU, Katia, MACQUART-MARTIN, Catherine. *Adosphere 3*. Paris: Hachette Livre, 2012. Str. 3.

posílení dovednosti mluveného slova (diskuze, zapojování vlastních názorů/zážitků). V neposlední řadě nesmíme opomenout přítomnost komiksů a novinového článku.

4.1.5 Alter ego + 2

Autoři: Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries, Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Béatrix Sampsonis

Nakladatelství, rok vydání: Hachette Livre, 2012

Jazyková úroveň dle SERRJ: A2/B1

Typ škol: střední a jazykové školy

Výsledky analýzy

Druhý díl učebnice *Alter ego +* je rozdělený do osmi oddílů, z nichž se každý dále větví do tří lekcí. Učebnice je poměrně obsáhlá, a ač jsou jednou z jejích cílových skupin žáci středních škol, některá témata se mohou zdát příliš odborná. Jednotlivé aktivity jsou spíše pragmaticky laděné a snaží se žáky stavět do autentických situací. I proto není příliš překvapivé, že se v učebnici a pracovním sešitu nenalézá žádný pohádkový text ani aktivita s pohádkovým námětem, vyjma ilustrace a dvou zmínek o Malém princí v jedné z lekcí.

Oproti tomu si lze povšimnout mnoha jiných textových útvarů, jejichž témata jsou ponejvíce spojena se současným světem dospělých, nikoliv dětí. V učebnici nechybí práce s životopisem, inzeráty, plakáty, novinovými a internetovými články. Několikrát jsou zakomponovány také aktivity, které se dotýkají moderních technologií. Žáci tak pracují například s profilovou stránkou a textem statusu na sociální síti. Aktivity vztahující se ke každému textu sice primárně cílí na porozumění zadanému textu a nácviku čtecí řečové dovednosti, avšak zpravidla je doprovází i související poslechový nácvik. V závěru nechybí ani samostatný nácvik dovednosti mluvení a psaní. Aktivity tak rozvíjejí vcelku rovnoměrně všechny řečové dovednosti, méně explicitně se pak zabývají jazykovými prostředky.

Návrh začlenění pohádek

Učebnice *Alter ego + 2* je jazykově i tematicky vyspělejší než předchozí jmenované učebnice, díky čemuž by se její autoři nemuseli při zařazování pohádek do obsahu učebnice omezovat na jejich zjednodušené verze. Jeden z momentů, ve kterých by pohádka mohla výklad zajímavě doplnit, shledáváme ve třetí lekci sedmého oddílu učebnice. Hlavním bodem je zde vyjadřování nereálných podmínek v minulosti (*si + plus-que-parfait*), přičemž v několika

cvičeních mají žáci za úkol vymyslet nereálné podmínky v minulosti nebo naopak jejich eventuelní následky. Právě do těchto aktivit lze dosadit pohádkové příběhy. Žáci by tak mohli uvažovat, co by se bývalo stalo, kdyby se některé klíčové okamžiky pohádek bývaly odehrály jinak (například co by se bývalo stalo, kdyby Červená karkulka bývala došla k babičce rychleji než vlk, apod.).

4.1.6 Forum 2

Autor: Àngels Campà, Julio Murillo, Claude Mestreit, Manuel Tost

Nakladatelství, rok vydání: Hachette Livre, 2001

Jazyková úroveň dle SERRJ: A2/B1

Typ škol: střední školy

Výsledky analýzy

Obsah učebnice *Forum 2* je rozložený do tří tematických modulů, z nich každý zahrnuje tři podřazené lekce. Metoda *Forum* seznamuje žáky nejen s běžnými komunikačními situacemi, ale také s životním stylem a chováním Francouzů. Stejně jako u většiny předcházejících učebnic, je i zde žákům předkládán zejména reálný svět. V celém díle můžeme pozorovat, že aktivity nejsou inspirovány pohádkami a neodráží se v nich v zásadě žádné fantazijní prvky. Učebnice neobsahuje ani zmínku o některé z pohádkových knih či odkaz na jinou literaturu pro děti a mládež.

Co se týče jiných textových forem, *Forum 2* se opírá ve velké míře o adaptované a uměle vytvořené texty pro didaktické účely. Žáci se setkávají s kratšími dialogy, upravenými a zkrácenými novinovými články nebo s jednoduchými emailovými zprávami. Z administrativního stylu pracují s životopisem, motivačním dopisem a inzeráty. Za všemi těmito texty následují rozmanitá cvičení, která vedou žáky k prohloubení jejich řečových dovedností. Některá z nich navíc usilují o upevnění a rozšíření gramatiky a slovní zásoby. Cvičení postavená na procvičení fonetických jevů jsou velice zřídka navázána na práci s textem, v učebnici je spíše pozorujeme jako oddělené jednotky.

Návrh začlenění pohádek

V učebnici *Forum 2* by se o využití pohádek dalo přemýšlet v šesté lekci, která se soustředí na problematiku přímé a nepřímé řeči. Jednou z možností je práce s klasickým textem pohádky zahrnujícím několik ukázek přímé řeči, které jsou dále předmětem transformačních cvičení.

Za kreativnější však považujeme variantu, při níž je pohádkový text spojen s tematickým laděním lekce, tj. životním prostředím. Podobně jako v učebnici *Adosphère 3* by do lekce velmi dobře zapadal úryvek z knihy *Malý princ*. Změnou by mohlo být jeho užití ve formě komiksu, který se skládá téměř výhradně z přímé řeči a mohl by tak být snadným námětem transformačních aktivit.

4.1.7 Alter ego + 3

Autor: Catherine Dollez, Sylvie Pons

Nakladatelství, rok vydání: Hachette Livre, 2013

Jazyková úroveň dle SERRJ: B1

Typ škol: střední školy

Výsledky analýzy

Třetí díl učebnice *Alter ego +* obsahuje devět oddílů, z nichž se každý dotýká jiného tématu. Pokud srovnáme obsah s druhým dílem učebnice, musíme usoudit, že třetí díl se zdá být rozmanitější a méně odborný. Rozdíl spočívá i ve využívání pohádkových textů, protože se v tomto díle přímo pracuje s textem pohádky *O Popelce* a nadto můžeme najít odkaz na pohádku o *Sněhurce*. Text pohádky *O Popelce* je sepsán dle modelu Charlese Perraulta a je doplněn několika ilustracemi. Na začátku pustí vyučující žákům text ve zvukové podobě, při jehož poslechu musí žáci uspět po stránce globálního porozumění, což je ověřeno jednou uzavřenou a třemi otevřenými otázkami orientovanými na situaci komunikace. Až později se žáci ubírají ke čtení a pochycení specifitějších informací. Při druhém čtení by se žáci měli soustředit na slovní zásobu a ještě detailnější porozumění textu, z něž vychází i cvičení typu *vrai/faux*. Po čtení se žáci ubírají k procvičení dovednosti psaní, když mají za úkol vymyslet a sepsat konec pohádkového příběhu. V úplném závěru se mohou uchýlit k úvaze nad variantami dané pohádky v jejich rodné kultuře a jazyku. Autorky učebnice vzpomněly pohádku *O Popelce* i v gramaticky zaměřeném transformačním cvičení na konci lekce, které bylo navrženo pro nácvik převodu mezi dvěma minulými časy *passé composé* a *passé simple*. Naproti tomu odkaz k pohádce o *Sněhurce* byl zakomponován v zamyšlení pocházejícím z knihy zabývající se zjevně psychologickými otázkami a psychoanalýzou. Všechny pohádkové náměty se nachází pouze v samotné učebnici, v pracovním sešitě nejsou vůbec umístěny.

V učebnici pak opakovaně figurují i další typy textů, například úryvky z románů, novinové články, dopisy a emaily, úryvky z divadelních her, básně či texty písní. Práce s textem kopíruje podobné schéma začínající prvním čtením spojeným s globálním porozuměním a pokračující druhým čtením s detailnějším porozuměním. Vzápětí se pozornost přesouvá ke slovní zásobě nebo gramatice. Jako poslední bývají rozvíjeny produktivní řečové dovednosti, tj. mluvení nebo psaní.

4.1.8 Écho B1.2

Autor: Jacky Girardet, Jacques Pécheur, Colette Gibbe

Nakladatelství, rok vydání: CLE International, 2010

Jazyková úroveň dle SERRJ: B1

Typ škol: střední školy

Výsledky analýzy

Druhý díl učebnice *Écho B1* je rozdělen na dvanáct lekcí, které jsou shluknuty do tří nadřazených tematických celků. Celá učebnicová sada je položena na základech akčního přístupu a připravuje žáky na úkony, jež je potkají v jejich osobním, školním či pracovním životě.⁸⁸ Navzdory tomu je možné při rozboru učebnice zaznamenat několik aktivit zasahujících i do světa fantazie a pohádek. V první části učebnice jde například o text legendy, která vypráví o mystickém původu jednoho z přírodních úkazů ve Francii. Veskrze ji lze proto chápat jako etiologickou pohádku.

Samotný text je rozdělen do čtyř pasáží, které nejsou uvedeny ve správném pořadí. Žáci proto pracují nejprve ve čtyřech skupinách na četbě a porozumění přidělené části. Poté si skupiny sdělují obsahy svých pasáží a staví dohromady celý příběh. Po nácviku čtecí a mluvené dovednosti se pozornost přesouvá k jazykovým prostředkům, konkrétně ke slovní zásobě. Ta je u zmíněného článku procvičena sestavováním lexikálních polí. Cvičení vztahující se přímo k textu legendy postupně přechází v aktivity zabývajících se legendami a pohádkami v obecné rovině. Žáci mají příležitost procvičit si slovní zásobu vztahující se k pohádkám díky asociačnímu cvičení a strukturu pohádkových příběhů či časové výrazy díky rozřazovacímu cvičení. Dále se pozornost obrací zpět k původní legendě a ke gramatice,

⁸⁸ GIRARDET, Jacky, PÉCHEUR, Jacques, GIBBE, Colette. *Écho B1 méthode de français*. Volume 2. Paris: CLE International, 2010. Str. 3.

jelikož na žáky čeká transformační cvičení z přítomného do minulého času. V úplném závěru se posiluje i volnější mluvená či psaná dovednost, když žáci mají za úkol vyprávět tradiční legendu ze svého regionu. V učebnici se nachází ještě další podobný pohádkový text, který může být označen za zpola legendární a zpola čertovskou pohádku a přispívá k rozšíření slovní zásoby.

Z pohádkového okruhu si můžeme v dalších částech učebnice povšimnout jen zmínky o knize *Malý princ* a několika odrazů iracionálního světa, s nimiž učebnice pracuje například při vytváření podmínkových vět. Napříč učebnicí ale nalézáme pestrou škálu jiných textových útvarů, jako jsou autentické či adaptované novinové články určené převážně k procvičení čtení a slovní zásoby, texty administrativního stylu (životopis, inzerát, motivační dopis) zaměřující se na dovednost psaní nebo básně doprovázející každé čtyři lekce s cílem nácviku segmentálních a suprasegmentálních jevů.

4.1.9 Shrnutí výsledků analýzy

Z výsledků rozboru sedmi známých učebnicových sad je patrné, že pohádky nepatří v didaktických materiálech mezi hojně využívané zdroje aktivit. Třebaže se v některých učebnicích pohádkové náměty vyskytly, nikdy v celkovém měřítku nedominovaly. U učebnic sestavených pro žáky na nejnižší jazykové úrovni A1 (*Le français ENTRE NOUS 1, Extra ! 1*) nebyl nalezen ani jeden výskyt pohádkového textu či motivu. Tato skutečnost může být dána obavou z obtížnějšího nebo nevšedního jazyka, který pohádky může provázet, nebo příliš realistickým a pragmatickým zaměřením učebnice. Menší rozdíl mezi dvěma výše zmíněnými tituly byl spatřen pouze z hlediska ostatních ucelených textových útvarů, kterých bylo v učebnici i pracovním sešitu *Extra ! 1* početně více. Zatímco u učebnice *Le français ENTRE NOUS 1* jsou texty velice stručné a volené s ohledem na větší fonetický důraz, texty v učebnici *Extra ! 1* jsou o něco komplexnější a navazující cvičení více ověřují žákovo porozumění.

V podstatě žádný pohádkový námět není umístěn ani v učebnici *Alter ego + 2* a *Forum 2*. I přestože na úrovni těchto učebnic již žáci disponují o něco lepší jazykovou vybaveností, autoři nemuseli pohádky začlenit z jiných důvodů. Mezi ně může patřit kromě jiného příliš realistické pojetí celé učebnice nebo věk cílové skupiny, který se na první pohled neslučuje s klasickými tématy pohádek. U učebnice *Alter ego + 2* je poněkud specifické opakované využívání odborných autentických dokumentů a jasné cílení na dospělé uživatele. *Forum 2*

sice obsahově také počítá spíše se staršími středoškolskými studenty, ale na rozdíl od učebnice *Alter ego + 2* zahrnuje adaptované a jednodušší uměle vytvořené texty.

Pohádky se významněji objevují jenom v učebnici *Adosphère 3*, *Alter ego + 3* a *Écho B1.2*. Není tedy pravdou, že by autoři zasazovali pohádky pouze do svých učebnic určených pro mladší žáky. *Adosphère 3* pracuje nejvíce ze všech zkoumaných učebnic s úryvky z knih pro děti a mládež, mezi něž můžeme počítat i moderní autorskou pohádku *Malý princ*. Té je věnována bezmála celá lekce s rozmanitými aktivitami. O úryvek se opírají cvičení podporující nejen řečovou dovednost čtení, mluvení a částečně psaní, ale rovněž slovní zásobu a gramatiku, coby dva základní jazykové prostředky. Z hlediska formální úpravy se mezi tato cvičení řadí cvičení asociační, identifikační, doplňovací a další. Postup práce u ostatních literárních úryvků se téměř neliší od postupu zavedeného u Malého prince. Na závěr můžeme konstatovat, že se metoda *Adosphère* jeví jako moderně pojatá a pestrá. Nadto podněcuje kreativitu a fantazii žáků a zabývá se tématy, která jsou přiměřená věku cílové skupiny. Není proto s podivem, že do svého obsahu zapojuje i pohádkové texty.

Své zastoupení mají pohádky také ve třetím dílu učebnice *Alter ego +*. Autorky učebnice sice upřednostňují tradiční kouzelné pohádky, nejvíce pohádku *O Popelce*, ale i přesto počítají s vyšší jazykovou úrovní žáků a jejich pravděpodobným vyšším věkem, neboť se v textu střídají všechny minulé časy a nezvyklejší slovní zásoba. Výběr pohádky *O Popelce* byl také proveden nejspíše dle tematické příhodnosti, protože se lekce po lexikální stránce věnuje popisu oblečení, chování a citů vyjadřujících přátelství a lásku. Obecně se učebnice v pohádkových aktivitách soustředí na rovnoměrný rozvoj všech řečových dovedností a na opakování slovní zásoby.

Bezpochyby největšího prostoru se pohádkám dostalo v učebnici *Écho B1.2*. Aktivita vycházející z textu legendy se totiž nevztahuje pouze přímo k němu, ale postupně také k pohádkám a legendám obecně. Díky cvičením dochází primárně k procvičení čtení, mluvení a psaní, největší pozornost je však věnována rozšíření slovní zásoby. Text na pomezí legendární a etiologické pohádky mohl být zvolen díky předpokládanému vyššímu věku a jazykové úrovni žáků, kteří učebnici užívají. Mimoto lze ale v učebnici *Écho B1.2* nalézt, stejně jako v ostatních zkoumaných učebnicích, i další textové útvary, které se váží k všednímu životu.

Při rozboru sedmi učebnic určených žákům s různou jazykovou úrovní bylo v první řadě zjištěno, že autoři učebnic pracují s pohádkou spíše sporadicky a dávají přednost podnětům

z každodenního života. Nicméně, několik málo příkladů zároveň dokázalo, že i pohádky je možné zasadit do různých typů cvičení a efektivně je využít při rozvoji všech řečových dovedností a jazykových prostředků. Po analýze učebnic, jsme dospěli k přesvědčení, že autoři, kteří se pro umístění pohádek do svých děl rozhodli, dbali na rozmanitý výběr textů a námětů a více brali v potaz význam rozvoje představivosti u žáků. Přitom důrazně hleděli na to, aby pohádka tematicky zapadala do probírané lekce. Autoři mohli dát pohádkám přednost také proto, že oproti jiným textům v sobě často nesou větší morální přesah. Nehledě na to jsou i v mateřském jazyce u dětí velice oblíbeným žánrem již od útlého věku a u starších žáků tak mohou vyvolávat určitou nostalgii a milé vzpomínky, které je mohou v cizím jazyce motivovat k práci s pohádkou. Nadto se učebnice, ve kterých byly pohádky přítomné, o něco více zabývaly francouzskou kulturou a literaturou obecně.

Ačkoliv se ukázalo, že je frekvence pohádkových námětů v učebnicích spíše nízká, i pouhé jedno střetnutí může vyučující motivovat k objevování jejich potenciálu. Pokud vyučující nenalezne dostatečné množství aktivit souvisejících s pohádkou v učebnici, může využít vlastní kreativity a sestavit cvičení či celé pracovní listy, které budou přesně odpovídat potřebám a zájmům jeho žáků.

4.2 Analýza zastoupení pohádek v hodinách francouzského jazyka na ZŠ a SŠ

Vzhledem k tomu, že vyučování netvoří jen práce s učebnicí, je žádoucí rozšířit zkoumání o názory a zkušenosti učitelů českých základních a středních škol. Výzkum si klade za cíl zjistit, zda mají pohádky ve výuce francouzského jazyka své místo, případně jakou váhu jim vyučující přiřkládají a jaký způsob práce s nimi volí. Analýza by také měla ukázat, zda se například liší četnost pohádkových námětů či metoda práce s nimi v závislosti na typu školy, na které vyučující pracuje.

4.2.1 Metoda výzkumu

Pro získání co nejpřesnějších a nejpřehlednějších dat ze školní reality se výzkum opírá o dotazník, jehož výsledky by měly reflektovat postoj vyučujících francouzského jazyka k využívání pohádek a dalších literárních útvarů. Současně by získané odpovědi měly pomoci ověřit několik předem formulovaných domněnek.

Cíle a hypotézy

Před vlastním sestavením dotazníku a zahájením průzkumu bylo vytyčeno několik základních cílů, které bude výzkum sledovat. Primárním cílem šetření bude zjistit, zda vyučující francouzského jazyka na českých základních a středních školách zařazují pohádky do svých hodin či nikoliv. Pokud se prokáže, že tomu tak je, bude dotazník dále zkoumat, jak často a za jakým účelem tak vyučující činí a jakým způsobem pohádky uplatňují. V opačném případě se výzkum uchýlí alespoň k základní analýze postojů vyučujících k využívání jiných literárních útvarů.

Vedle výše zmíněných cílů vychází dotazník z pěti předpokladů, jež budou díky odpovědím respondentů verifikovány:

- *Obecně jsou pohádky do výuky zařazovány spíše sporadicky, frekvence využití je v průměru nižší než jedenkrát za měsíc.*
- *Učitelé základních škol používají pohádky ve výuce spíše než učitelé gymnázií.*
- *Pohádky i ostatní literární útvary jsou více využívány k nácviku receptivních řečových dovedností než produktivních řečových dovedností.*
- *Z hlediska jazykových prostředků jsou pohádky i ostatní literární útvary využívány častěji k nácviku gramatiky a slovní zásoby než k nácviku výslovnosti a pravopisu.*

- *Všichni vyučující, včetně těch, co pohádky do výuky nezačleňují, se velmi často, tj. přinejmenším jedenkrát do týdne, uchylují k práci s jinými literárními útvary a používají je k rozvoji všech řečových dovedností a jazykových prostředků.*

Dotazník pravděpodobně zprostředkuje i další dílčí názory a poznatky vyučujících, které dotvoří celkový pohled na problematiku uplatnitelnosti pohádek a jiných literárních textů ve výuce cizího jazyka, potažmo francouzštiny.

Struktura dotazníku

Dotazník byl připraven s ohledem na výše jmenované cíle a hypotézy a skládal se z 24 otázek, které mohou být pomyslně rozčleněny do 3 nadřazených celků. Z celkového počtu byly pouze 2 otázky otevřené a dávaly tak respondentům prostor k vlastnímu krátkému vyjádření (otázka č. 15 – „*V jakých typech cvičení se pohádky dle Vás nejlépe uplatní?*“, č. 19 – „*Z jakých hledisek mohou dle Vás pohádky/pohádkové náměty žáky ve výuce francouzského jazyka obohatit? V čem jim mohou pomoci?*“). U uzavřených otázek vybírali respondenti ze 2 a více možností, u některých z těchto otázek bylo respondentům navíc povoleno vybrat i více odpovědí (otázka č. 6, č. 10, č. 11, č. 16, č. 17, č. 20, č. 22, č. 23).

Prvních 6 otázek vedlo k získání základních údajů o respondentech, aby bylo možné lépe usouvztažnit názory učitelů a projevené tendence. Tyto otázky zjišťovaly základní identifikační údaje jako pohlaví respondentů, jejich věkovou skupinu, rozsah pedagogické praxe nebo typ a umístění školy, na které vyučují. Celá pomyslná první část dotazníku byla zakončena otázkou, která respondenty rozřadila na dvě skupiny. První skupinu následně tvořili respondenti, kteří pohádku ve výuce používají, druhou naopak ti, kteří nikoliv. Respondenti, jejichž odpověď byla negativní, přešli přímo ke třetí části dotazníku, tj. k otázce č. 19 („*Z jakých hledisek mohou dle Vás pohádky/pohádkové náměty žáky ve výuce francouzského jazyka obohatit? V čem jim mohou pomoci?*“).

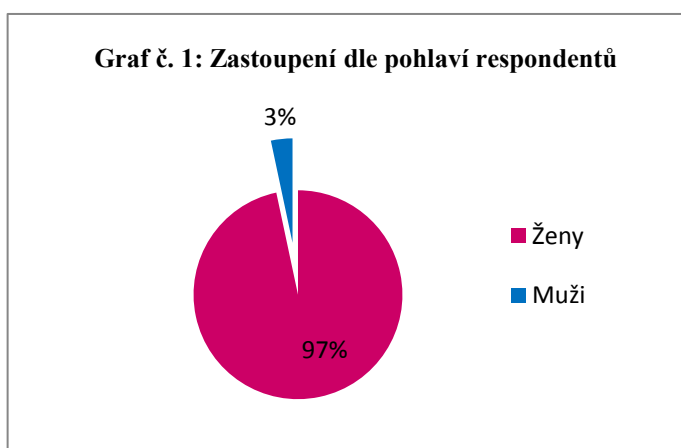
Druhá část dotazníku obsahovala otázky vztahující se k využívání pohádek v hodinách francouzského jazyka. V rámci otázek č. 8 až č. 18 uváděli respondenti informace ohledně cílové skupiny, frekvence, účelu a způsobu užívání pohádek. Třetí sekce dotazníku (otázka č. 19 až č. 24) byla uvozena otázkou, která měla odhalit, v čem vyučující spatřují možný potenciál pohádek, i přestože je nutně nevyužívají. Poté následovaly otázky zaměřené na literární text obecně, které se rovněž zajímaly o četnost, účel a formu práce s nimi. Kompletní dotazník je k dispozici v příloze č. 2, jež se nachází téměř v samotném závěru této práce.

Způsob zadání dotazníku

Dotazník byl rozeslán na emailové adresy jednotlivých vyučujících francouzského jazyka působících na různých základních a středních školách České republiky (viz. příloha č. 3). Tyto školy byly uvnitř jednotlivých krajů vybírány náhodně. Ačkoliv bylo původním záměrem vybrat ze všech krajů stejný počet účastníků, nakonec to nebylo uskutečnitelné, jelikož se v některých krajích nepodařilo najít dostatečný počet škol, na kterých by byl francouzský jazyk vyučován a zároveň by tato informace byla uvedena (včetně kontaktu na příslušného vyučujícího) na internetových stránkách školy. Ze stejného důvodu bylo do průzkumu zapojeno o něco více vyučujících středních škol než vyučujících škol základních. Celkově byl dotazník zaslán na 105 škol, z nichž bylo 44 škol základních, 52 gymnázií a 9 středních odborných škol. Respondenti měli možnost vyplnit dotazník v připraveném online Google dokumentu nebo v souboru PDF, který byl k emailové zprávě přiložen. Ve více než 80 % případů vyučující odeslali dotazník v online verzi.

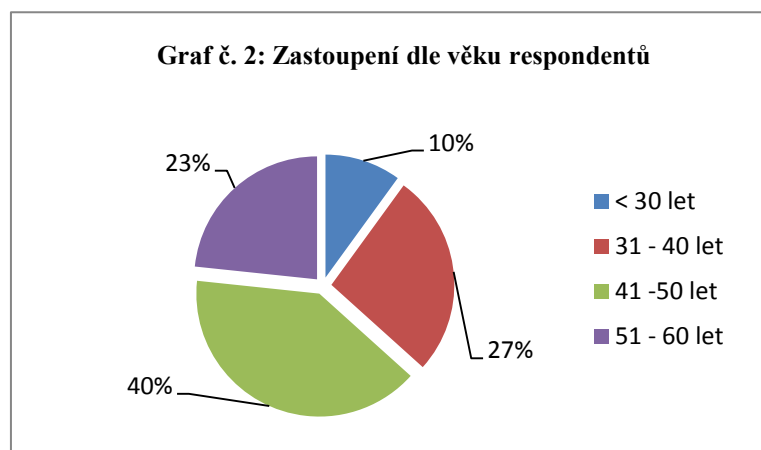
Popis respondentů

Dotazník byl adresován přesně 105 vyučujícím, avšak míra účasti byla v konečném součtu velmi nízká. Dotazník vyplnilo a zaslalo zpět 30 vyučujících (tj. 28,6 % respondentů), což mohlo být způsobeno jeho přílišnou délkou nebo ignorováním emailových zpráv od zcela neznámých osob. Mezi respondenty bylo 29 žen a 1 muž (viz. Graf č. 1). Toto rozložení s nízkým podílem mužů koresponduje s všeobecně nízkým zastoupením mužů na českých školách⁸⁹, nemluvě pak o situaci mezi vyučujícími francouzského jazyka.



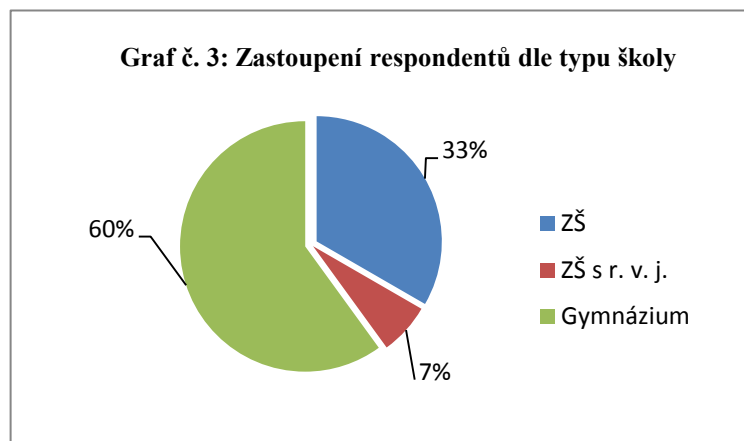
⁸⁹ Dle statistické ročenky MŠMT pro rok 2017/2018 na ZŠ působilo téměř 84 % žen, na SŠ potom 60 % žen. – MŠMT. Statistická ročenka školství 2017/2018 – výkonové ukazatele: C1.11, D1.1.17.1. In: *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2018. [cit. 20.6.2018]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Zastoupení respondentů dle jejich věku opět odpovídá současnému vyššímu věkovému průměru vyučujících na českých školách⁹⁰. Dotazník sice nevyplnil žádný vyučující starší 60 let, nicméně téměř 70 % účastníků průzkumu bylo starších 40 let (viz. Graf č. 2). Délka pedagogické praxe většinou přímo úměrně korespondovala s věkem vyučujících.



Další kategorizace účastníků průzkumu proběhla na základě jejich příslušnosti k určitému typu školy. Jak již bylo vysvětleno výše, dotazník byl rozeslán na více středních škol než základních škol (42 % ZŠ, 58 % SŠ). Tento poměr se následně přenesl i do počtu vyplněných dotazníků, neboť jej bylo ochotno vyplnit 12 učitelů základních škol, z nichž šlo ve dvou případech o školy s rozšířenou výukou jazyků, a 18 učitelů gymnázií (viz. Graf č. 3). Z výsledků je rovněž patrné, že dotazník nevyplnili žádní učitelé středních odborných škol, třebaže i jim byl odeslán. Z pohledu rozložení respondentů do jednotlivých krajů převažoval kraj Hlavního města Prahy, z něhož se navrátilo celkem 8 dotazníků, následoval kraj Ústecký se 4 účastníky, Jihočeský a Karlovarský kraj se 3 respondenty a Jihomoravský a Pardubický kraj se 2 respondenty. Ostatní kraje byly zastoupeny přesně jedním reprezentantem.

⁹⁰ MŠMT. Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídících pracovníků v roce 2016. In: *Český statistický úřad* [online]. 29.12.2017. [cit. 10.4.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-bnkuqjcvxr>



Nakonec necelá třetina dotázaných uvedla, že kromě francouzského jazyka vyučují také některý z dalších jazyků (anglický jazyk, německý jazyk, španělský jazyk). Nízký počet účastníků však neumožnil sledovat spojitost mezi množstvím vyučovaných cizích jazyků a využíváním pohádek v hodinách francouzského jazyka.

Způsob vyhodnocení získaných dat

Po obdržení vyplněných dotazníků byly odpovědi pro lepší přehlednost porovnávány v tabulkách programu Microsoft Excel. Vzhledem k tomu, že velké množství vyučujících zvolilo možnost odeslání dotazníku v online Google prostředí, bylo možné většinu odpovědí přímo exportovat do požadovaného formátu. Odpovědi z dotazníků přijatých ve formátu PDF, byly ručně přepsány do tabulek k ostatním výsledkům. Získané výsledky byly téměř vždy vyjádřeny jak početně, tak procentuálně. Pro větší přehlednost a snadnější orientaci ve výsledcích byly průběžně vytvářeny také grafy, jež budou umístěny přímo v textu zabývajícím se analýzou odpovědí.

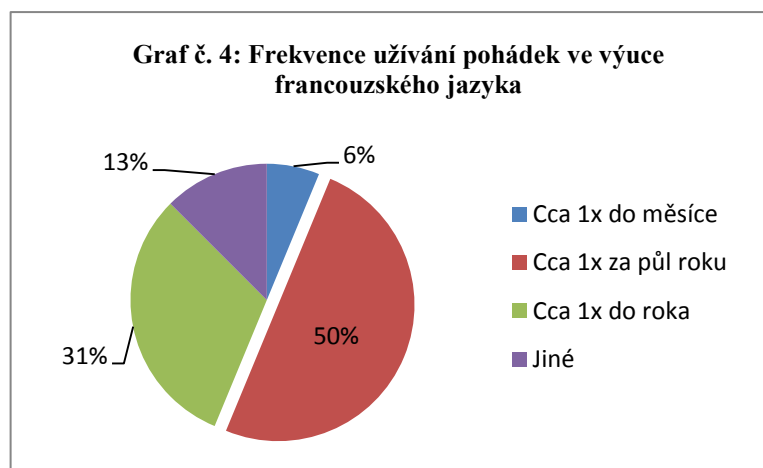
4.2.2 Analýza odpovědí

Výchozím bodem pro podrobnější rozbor a ověřování předem stanovených hypotéz jsou odpovědi na otázku č. 7 („Využíváte nějakým způsobem pohádku ve výuce francouzského jazyka?“), která zajistila kategorizaci respondentů do dvou základních skupin. Na jedné straně se ocitli vyučující, kteří pohádku ve výuce využívají, na druhé straně ti, kteří nikoliv a mohli tak vynechat druhou část dotazníku. Po sečtení odpovědí se ukázalo, že tyto skupiny jsou téměř rovnoměrně rozložené, poněvadž 16 respondentů odpovědělo na otázku kladně (9 gymnázia, 6 ZŠ, 1 ZŠ s rozšířenou výukou jazyků) a 14 respondentů záporně (9 gymnázia, 4 ZŠ, 1 ZŠ s rozšířenou výukou jazyků). Nejprve se budeme zabývat skupinou respondentů, kteří pohádku do svých hodin vkládají a odpovídali tak i na otázky z druhé sekce dotazníku.

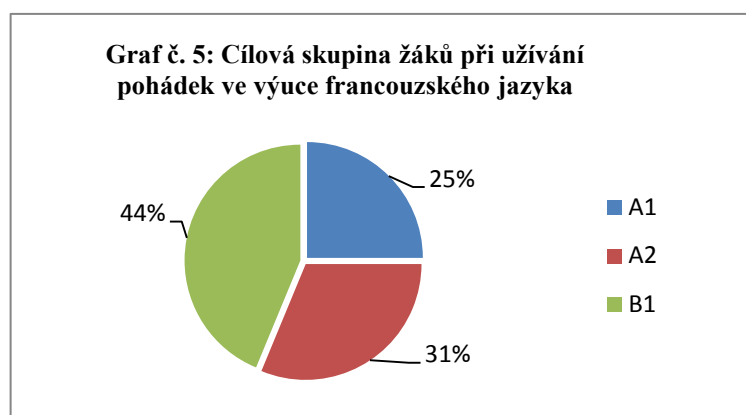
Získané výsledky budeme vztahovat k poznatkům uvedeným ve výše představeném popisu respondentů. Později přejdeme také k analýze výsledků ze třetí sekce dotazníku.

Užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka – 2. část dotazníku

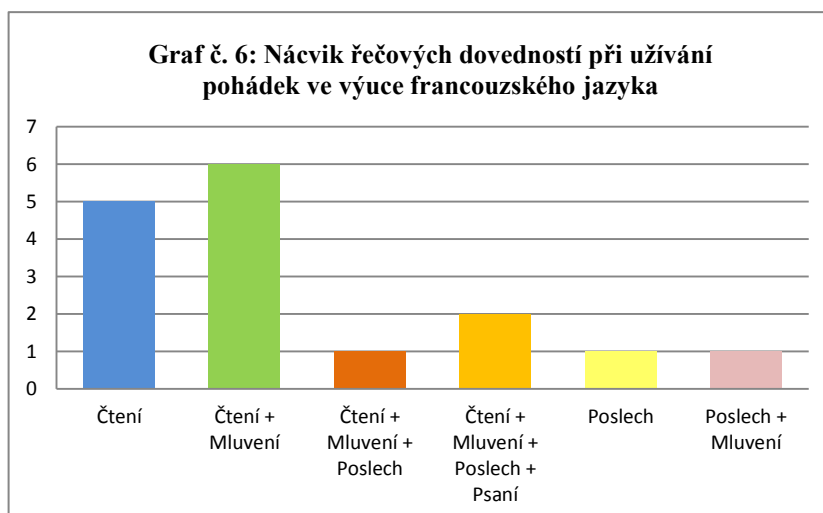
V úvodu druhé části se dotazník zajímal o frekvenci užívání pohádek v hodinách francouzského jazyka. Dle odpovědí respondentů je zřejmé, že četnost jejich využití není příliš vysoká (viz. Graf č. 4). Nejvícekrát byla zvolena možnost „cca 1x za půl roku“ (50 % odpovědí), několikrát se objevila také frekvence jedenkrát do roka (31,3 % odpovědí). Dva vyučující uvedli vlastní odpověď, přičemž jeden z nich sdělil, že s pohádkou pracuje zhruba v intervalu jedenkrát za čtyři roky, zatímco druhý zapsal odpověď „nepravidelně, občas“ a blíže vyjádření nespecifikoval. Pouze jeden z vyučujících zjevně přikládá pohádkám větší význam, protože vybral odpověď „cca 1x do měsíce“.

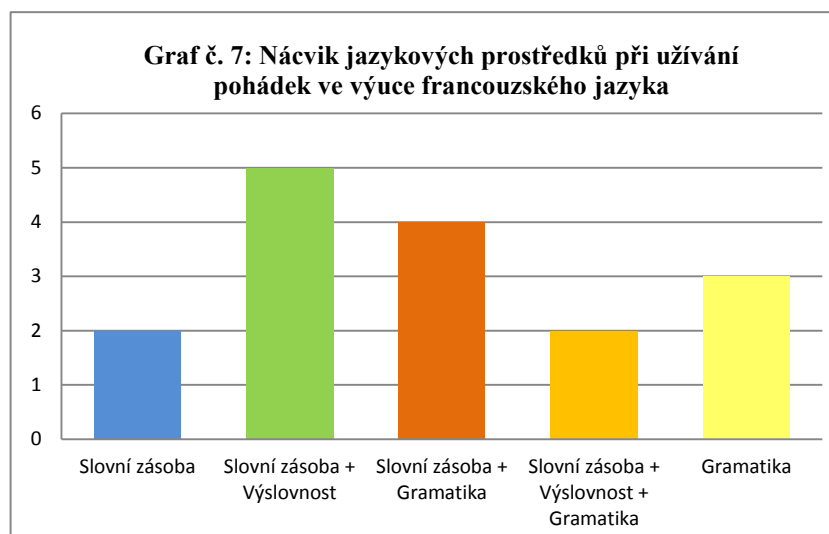


Zúčastnění učitelé se k začleňování pohádek nejvíce uchylují u jazykové úrovně B1 a A2, v menší míře byla zmíněna též úroveň A1 (viz. Graf č. 5). Mezi respondenty, kteří vybrali úroveň A1, byli ale převážně ti, co pohádku uplatňují vyloženě sporadicky. I přes poměrně nízký počet účastníků výzkumného šetření se tak zdá, že vyučující vnímají jistá úskalí pohádek pramenící například z neobvyklé slovní zásoby. Naopak se pohádkám nevěnují ani se žáky na jazykové úrovni B2, což může v tomto průzkumu souviset s výstupní úrovní žáků, jež je na středních školách standardně stanovena na úrovni B1 u druhého cizího jazyka (vyučující tedy žádné žáky s vyšší úrovní reálně neučí), nebo s obvyklým vyšším věkem žáků jazykové úrovně B2, pro něž pohádky nemusí být tolik tematicky přitažlivé.

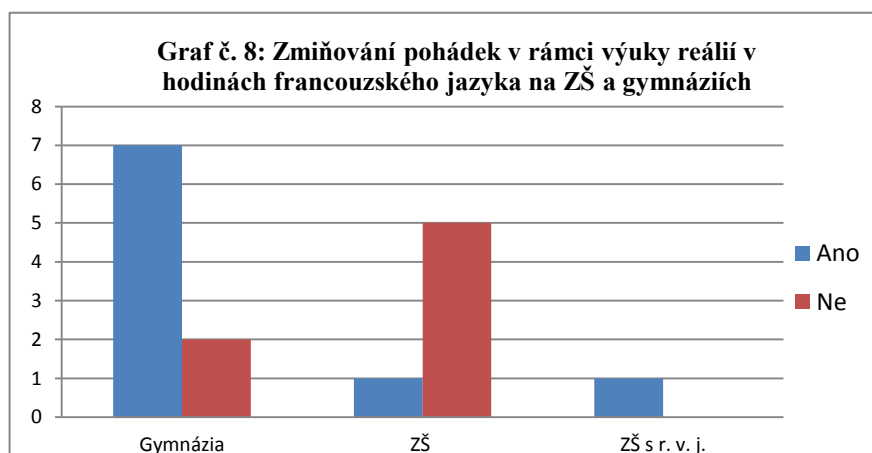


Účel, za jakým jsou pohádky do hodin zasazovány, je nejlépe vyjádřen převažujícím zaměřením na určitou řečovou dovednost a jazykový prostředek. Z výsledků šetření vyplývá, že vyučující volí pohádkové aktivity nejčastěji s cílem rozvíjení čtecí dovednosti žáků (téměř 90 % vyučujících) a rozšiřování jejich slovní zásoby (zhruba 80 % vyučujících). Vyučující ve velké míře ale uváděli čtecí dovednost v kombinaci společně s dalšími dovednostmi. Za nejfrekventovanější spojení dovedností lze označit čtení a mluvení, zatímco poslech a mluvení se v odpovědích vyskytovaly ojediněle (viz. Graf č. 6). Z pohledu kombinací jazykových prostředků byl evidován takřka stejný počet spojení slovní zásoba – gramatika jako slovní zásoba – výslovnost (viz. Graf č. 7). Výzkum také ukázal, že vyučující nejspíše nevnímají možný přínos pohádek v oblasti výuky pravopisu. Vedle toho jsme se z odpovědí respondentů snažili vyčíst i potenciální souvislosti mezi zvolenými řečovými dovednostmi, respektive jazykovými prostředky, a jazykovou úrovní cílové skupiny. Jediná jasnější tendence, která se ve výsledcích projevila, spočívala v preferenci vyučujících používat pohádkové aktivity u žáků s nejnižší jazykovou vybaveností k nácviku slovní zásoby.



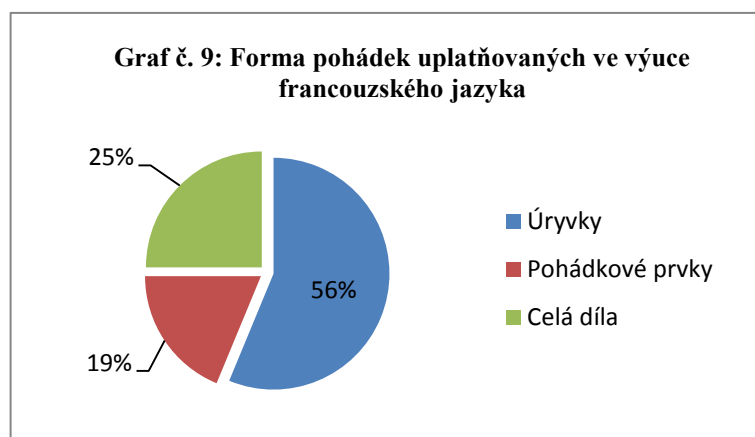


Poslední otázka zjišťující důvody pro umístování pohádek do výuky odhalila, že více než polovina vyučujících (56,3 %) zmiňuje pohádku či její autory při výuce reálií (*culture et civilisation*). Při dalším usouvztažňování odpovědí vyšlo najevo, že tak činí hlavně učitelé působící na gymnáziích, nikoliv na základních školách (viz. Graf č. 8). Z výsledků však není patrné, že by se pohádkám v rámci reálií věnovali pouze ti učitelé gymnázií, kteří vzdělávají žáky s vyšší jazykovou úrovní. Převažující počet kladných odpovědí na otázku č. 12 („Zmiňujete pohádku či její autory při výuce reálií (*culture et civilisation*)?“) na straně gymnázií tedy nemůžeme jednoduše připisovat tomu, že by na těchto školách žáci obecně disponovali větší jazykovou vyspělostí, a tudíž umožnili vyučujícím vést je dále za pouhé základní komunikační zvládnání jazyka. Rozložení odpovědí spíše vypovídá o tom, že na gymnáziích můžeme očekávat o něco širší záběr učiva a důraz na všeobecné rozvíjení žáka, které vede ke studiu všech aspektů cizího jazyka, včetně kultury či literatury.



Odpovědi na zbývající otázky druhé části dotazníku (č. 13 – č. 19) nastínilly, jakým způsobem vyučující s pohádkami pracují. Nejprve tři čtvrtiny vyučujících přiznaly, že se v učebnicích francouzského jazyka, které při výuce používají, nenachází žádné aktivity vycházející z pohádek. Tento údaj koresponduje s výsledky analýzy několika základních učebnic, jež byla představena v předchozí kapitole a poukázala na spíše vzácný výskyt pohádek v těchto didaktických materiálech. Pokud vyučující chtějí s pohádkami pracovat, jsou většinou nuceni hledat příslušné aktivity v internetových zdrojích nebo si musí připravit vlastní pracovní listy. Právě tento fakt může vést ke snižování atraktivity pohádek pro výuku cizích jazyků.

Více než polovina dotázaných (56 %) navíc pracuje výlučně s úryvky a zkrácenými verzemi pohádek, dalších 19 % dokonce pouze s určitými pohádkovými prvky. Zbývajících 25 % pak zařazuje do svých hodin pohádky celé v nezkrácených verzích (viz. Graf č. 9). Důvod preferování zkrácených či naopak úplných verzí dotazník nezjišťoval.



Co se týče konkrétních typů cvičení a aktivit, v nichž se dle vyučujících pohádky nejlépe uplatňují, opakovanou odpovědí byly cvičení vycházející z pochopení pohádkového textu jako *vrai/faux* (2x), otevřené otázky ověřující globální porozumění (3x) a shrnutí nebo převyprávění čteného textu (2x). Někteří respondenti zmínili také slovní zásobu a s ní spojená identifikační cvičení na vyhledávání synonym či antonym (2x), asociační cvičení (1x) a doplňovací cvičení (*texte à trous*; 1x). Dva vyučující konstatovali, že pohádky mohou dobře posloužit jako základ při rolových hrách a simulačních cvičeních. Mezi dalšími jmenovanými variantami byla aktivita spočívající v popisování pohádkových postav z obrázkových kartiček a cvičení na rozlišování dvou gramatických jevů jako *passé composé* vs. *imparfait*. Ostatní zapsané odpovědi byly irelevantní k zadané otázce.

Pro svou výuku vyučující zpravidla vybírají pohádky zvířecí (11x) nebo kouzelné (7x), a to nehledě na jazykovou úroveň jejich žáků. Třikrát byla zvolena pohádka novelistická/realistická a jednou pohádka žertovná. Jeden vyučující naopak uvedl, že využívá jakýkoliv druh pohádek. Kromě písemných podob těchto pohádek se vyučující přiklání též k jejich filmovým adaptacím (13x), přičemž jeden z dotázaných dokonce konkretizoval, že žákům 9. třídy pouští část filmu *La Belle et la Bête* od Jeana Cocteaua. Několik vyučujících se nebrání ani audio adaptacím pohádek (5x), ojediněle pak byly vzpomenuty výtvarné (3x) a divadelní (2x) adaptace.

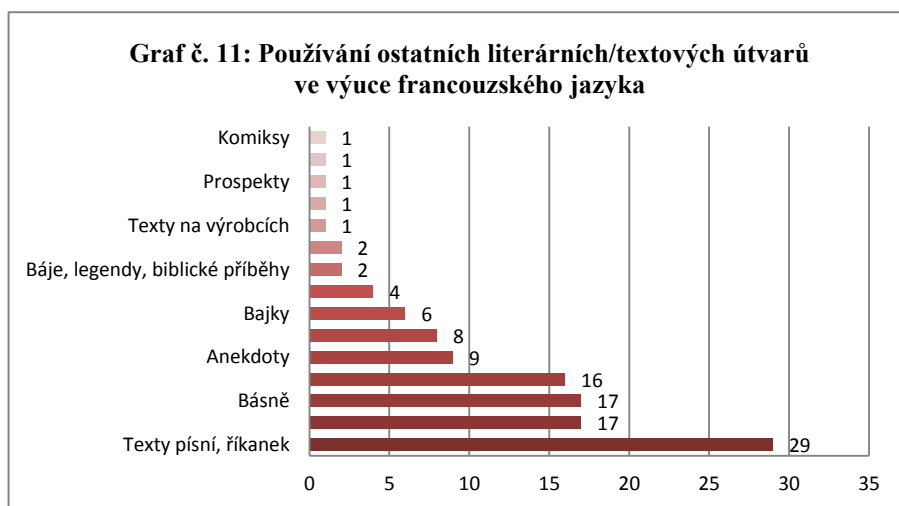
V úplném závěru druhé části dotazníku vyučující odhadovali, jak pohádky v hodinách francouzského jazyka působí na jejich žáky. Všichni respondenti, až na dva, kteří se odpovědi zdrželi, se shodli, že žáci mají pohádky rádi a vnímají je jako příjemné zpestření výuky. Vyučující se proto pravděpodobně nemusí příliš obávat, že by například starší žáci na pohádky reagovali negativně.

Užívání literárních textů ve výuce francouzského jazyka – 3. část dotazníku

Třetí sekce dotazníku byla uvozena přechodovou otázkou navazující na problematiku pohádek ve výuce. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že ať pohádku ve výuce používají či nikoliv, tak v ní vidí možný potenciál a různé oblasti upotřebení (viz. Graf č. 10). Oslovení vyučující si nejčastěji myslí, že cizojazyčné pohádky mohou obohatit slovní zásobu žáků (11x), poukázat na podobnosti a odlišnosti s českými pohádkami, což posléze vede ke snadnějšímu pochopení některých jazykových jevů (8x), být motivací k dalšímu učení a rozvoji (7x) a vnášet do hodin uvolnění a oživení (5x). Mimoto se zde objevovaly názory, že pohádky mohou pomoci při nácviku výslovnosti (4x), rozšiřování kulturních, literárně-historických znalostí (4x), prosazování mravních zásad a hodnot (3x) a studiu gramatických jevů (3x). V malém počtu respondenti připomínali význam pohádek při zkoumání souvislého textu a prostředků textové návaznosti (2x) a při nácviku vyjadřovacích schopností (2x). Jednotlivě pak zaznělo, že pohádky mohou podnítit dramatickou tvořivost, vypovídat o společných evropských námětech a zprostředkovávat jednodušší jazyk, který je uchopitelný i pro začátečníky.

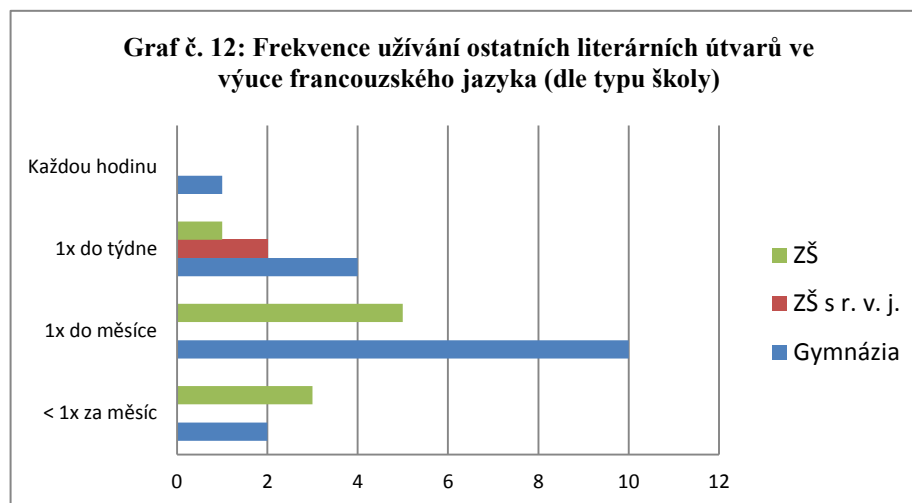


Užívání jiných literárních útvarů není na rozdíl od pohádek vůbec neobvyklé. Počet vybraných možností napovídá tomu, že se učitelé francouzského jazyka ve výuce nebrání velice pestré škále textových forem (viz. Graf č. 11). V celkovém součtu jasně převládaly texty písní a říkanek (29x), novinové/časopisové články (17x), básně (17x) a emailové zprávy s dopisy (16x). Mezi další opakované odpovědi patřily též anekdoty (9x), romány a novely (8x), bajky (6x), divadelní hry (4x) a báje, legendy či biblické příběhy (2x). Ve volných odpovědích respondenti doplnili seznam o jazykolamy (2x), texty na výrobcích (1x), reklamy (1x), prospekty (1x), návody (1x) a komiksy (1x).

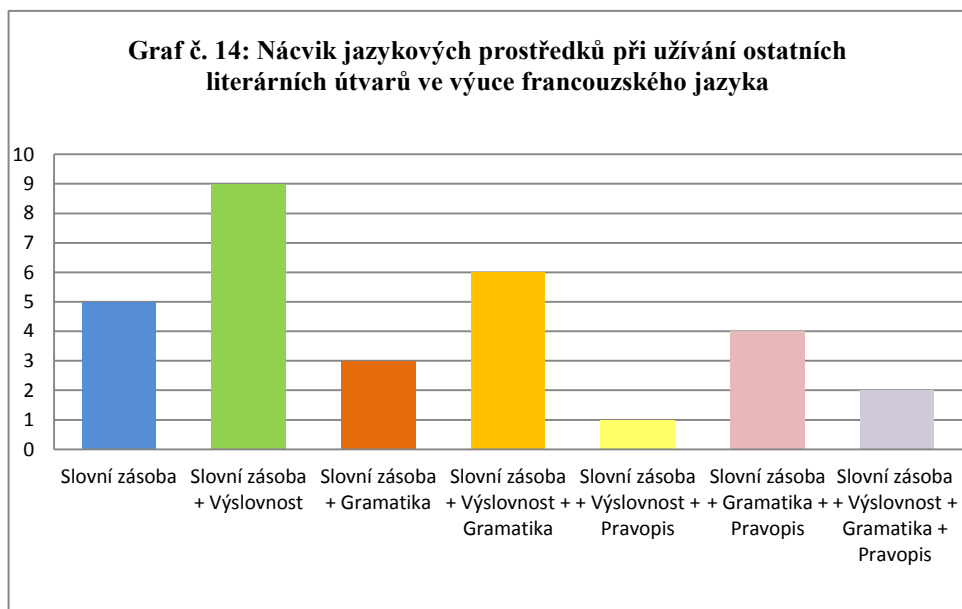
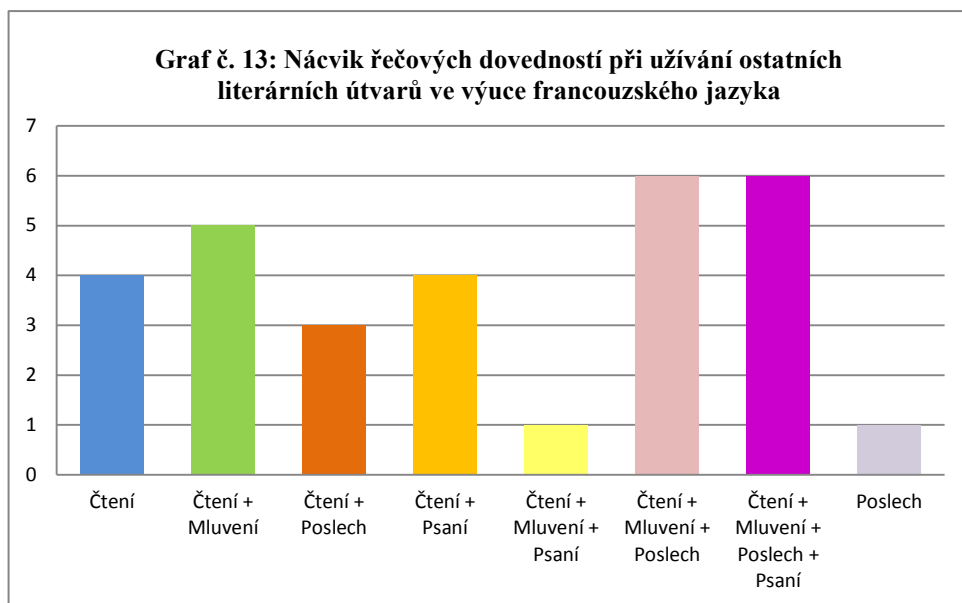


Většímu množství ostatních literárních útvarů odpovídá i vyšší frekvence jejich zařazování do výuky. Na rozdíl od pohádek, u nichž se prokázala průměrná četnost užívání jedenkrát až dvakrát do roka, bývají jiné literární texty součástí výuky jedenkrát do měsíce u 53,6 % respondentů, u 25 % jedenkrát do týdne a u 3,6 % každou hodinu. Jenom zbylých 17,8 %

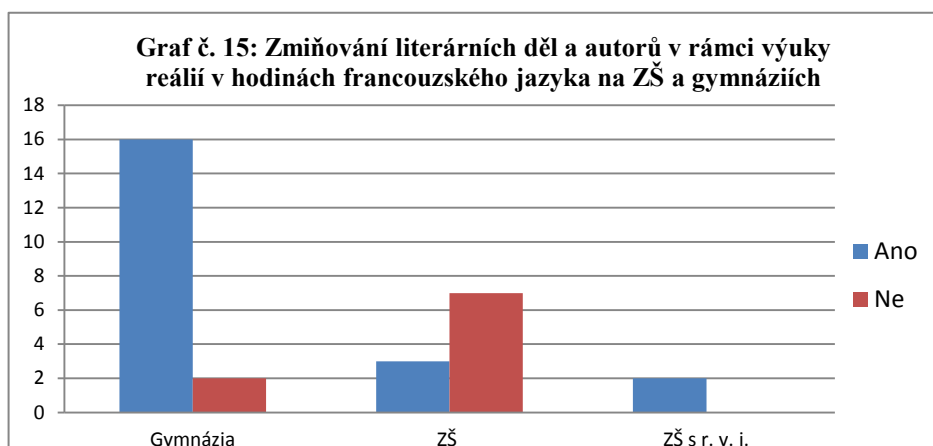
odhadovalo jejich výskyt menší než jedenkrát za měsíc. Možnost „cca 1x do měsíce“ dominovala jak u respondentů z gymnázií, tak u respondentů ze ZŠ (viz. Graf č. 12). Odpovědi dvou respondentů byly označeny za neplatné a nebyly tudíž do součtu započítány.



Odpovědi respondentů na závěrečné tři otázky dotazníku (č. 22 – č. 24) podaly přehled o tom, k nácviku jakých řečových dovedností a jazykových prostředků mohou být ostatní literární útvary vhodné. Obdobně jako v případě pohádek se stalo čtení nejvíce jmenovanou dovedností (96,7 % respondentů). Mezi jazykovými prostředky jednoznačně převládal nácvik slovní zásoby, na kterém se bez výjimky shodli všichni oslovení vyučující. Nutno ale podotknout, že se obvykle nejednalo o jednotlivé označení řečové dovednosti nebo jazykového prostředku, nýbrž o kombinaci několika řečových dovedností, respektive jazykových prostředků. Tento výsledek může naznačovat, že ostatní literární texty jsou vyučujícími vnímány jako obecněji uchopitelné. U řečových dovedností se nejčastějšími staly vícekombinace čtení – mluvení – poslech (6x) a čtení – mluvení – poslech – psaní (6x) (viz. Graf č. 13), u jazykových prostředků pak spojení slovní zásoba – výslovnost (9x) a slovní zásoba – výslovnost – gramatika (6x). Oproti pohádkám považuje několik vyučujících (7x) ostatní literární útvary za účelné i při nácviku pravopisu (viz Graf č. 14). Odpovědi respondentů dále nasvědčují tomu, že na základních školách jsou literární texty využívány z pohledu jazykových prostředků spíše jednostranně (tj. k nácviku jednoho či nanejvýš dvou jazykových prostředků).



Rozkol v odpovědích vyučujících základních škol a gymnázií se posléze projevil i v poslední otázce výzkumu. Podíl vyučujících, kteří se zabývají literárními díly a jejich autory ve výuce francouzského jazyka totiž oproti samostatnému pohádkovému žánru sice mírně stoupl (z 56,3 % na 70 %), avšak skupinu těch, co literaturu do výuky reálií nezapojují, opět z většiny tvořili právě vyučující základních škol (viz. Graf č. 15).



Ověření hypotéz

Po hlavní analýze výsledků se nyní přesuneme k ověření stanovených predikcí. Ke každé z pěti hypotéz přidáme krátký komentář a nakonec se pokusíme stanovit, zda byla hypotéza potvrzena či vyvrácena.

- **Znění první hypotézy:** *Obecně jsou pohádky do výuky zařazovány spíše sporadicky, frekvence využití je v průměru nižší než jedenkrát za měsíc.*

Rozřešení tohoto tvrzení se nachází již v souhrnných výsledcích představených výše. Pouze jeden vyučující sdělil, že pohádky používá přibližně jedenkrát do měsíce. Ostatní respondenti pak prezentovali, že je zařazují do výuky zhruba jedenkrát za půl roku (50 % respondentů), jedenkrát do roka (31,3 % respondentů) nebo jedenkrát za čtyři roky (6,3 %). Poslední respondent napsal, že tak činí „někdy, občas“, z čehož nelze usoudit, o jakou četnost se přesněji jedná. Hypotézu proto můžeme jasně označit za potvrzenou.

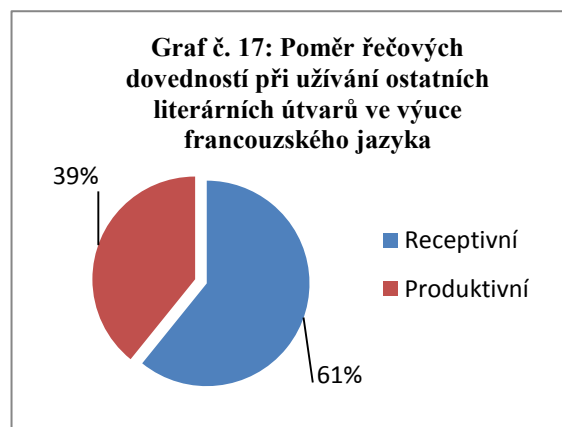
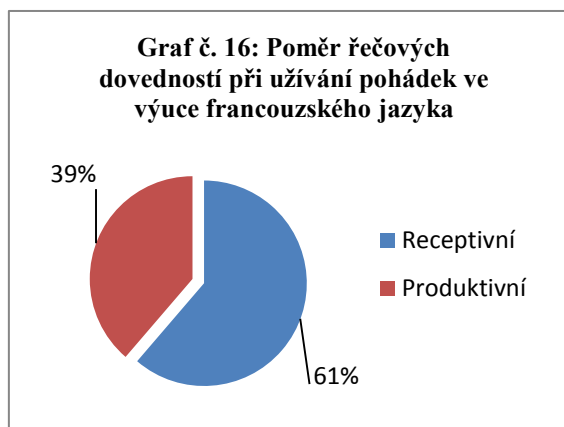
- **Znění druhé hypotézy:** *Učitelé základních škol používají pohádky ve výuce spíše než učitelé gymnázií.*

Dotazník se navrátil vyplněný od 18 vyučujících gymnázií, 10 vyučujících působících na ZŠ a 2 učitelů působících na ZŠ s rozšířenou výukou jazyků. Mezi nimi můžeme najít 9 učitelů gymnázií, 6 učitelů ZŠ a 1 učitele ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, kteří pohádky dávají ve

výuce francouzského jazyka prostor. Na první pohled se proto může zdát, že vyučující na gymnáziích používají pohádku o něco více než vyučující na ZŠ, nicméně při ověřování hypotézy je třeba mít na paměti, že dotazník byl rozeslán na více gymnázií než základních škol (58 % gymnázia, 42 % ZŠ) a tento poměr byl ve své podstatě zachován i u shromážděných odpovědí na otázku č. 7 („*Využíváte nějakým způsobem pohádku ve výuce francouzského jazyka?*“) zjišťující užívání pohádek (60 % gymnázia, 40 % ZŠ). Z výše zmíněných počtů je však evidentní, že pohádku do svých hodin začleňuje 50 % učitelů gymnázií (9 z 18) a asi 58 % učitelů základních škol (7 z 12). Tyto údaje druhou hypotézu tedy spíše potvrdily, i přesto se ale jedná o malý rozdíl vycházející navíc z poměrně malého vzorku vyučujících.

-
- **Znění třetí hypotézy:** *Pohádky i ostatní literární útvary jsou více využívány k nácviku receptivních řečových dovedností než produktivních řečových dovedností.*
-

V dotazníku respondenti zpravidla poznamenávali, že pohádky i další literární útvary využívají k nácviku rovnou několika řečových dovedností. Co se týče pohádek, celkem byl 14x deklarován nácvik čtení, 10x mluvení, 5x poslech a 2x psaní. V součtu jde o 19 zmínek o receptivních řečových dovednostech a 12 zmínek o produktivních řečových dovednostech (viz. Graf č. 16). Podobně rozložené byly rovněž výsledky u ostatních literárních útvarů, konkrétně se v souhrnu odpovědí objevilo 29x čtení, 18x mluvení, 16x poslech a 11x psaní, což znamená 45 zmínek o receptivních řečových dovednostech a 29 zmínek o produktivních řečových dovednostech (viz. Graf č. 17). Šetření tedy prokázalo, že je třetí domněnka pravdivá.

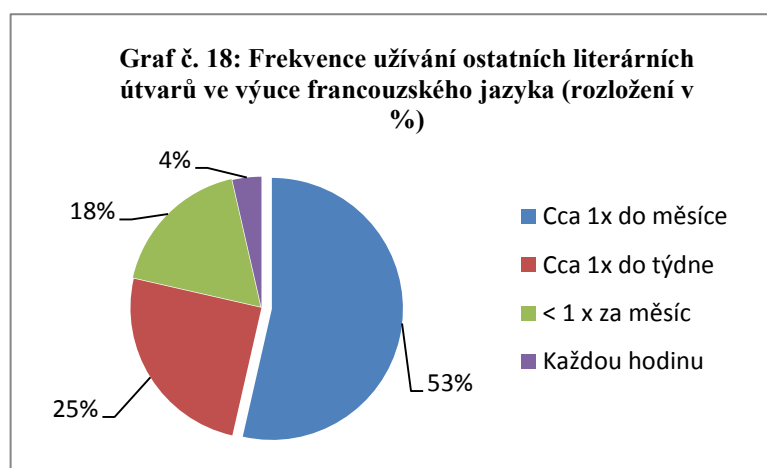


-
- **Znění čtvrté hypotézy:** *Z hlediska jazykových prostředků jsou pohádky i ostatní literární útvary využívány častěji k nácviku gramatiky a slovní zásoby než k nácviku výslovnosti a pravopisu.*
-

Při výzkumu bylo zjištěno, že učitelé z literárních zdrojů, ať už pohádkových či nikoliv, čerpají z velké části za účelem nácviku slovní zásoby. Oproti tomu s nimi nejméně pracují z důvodu procvičení pravopisu. Přesněji byla v souvislosti s pohádkami 13x jmenována slovní zásoba, 9x gramatika a 7x výslovnost. Pravopis nezatrhla ani jeden z respondentů. Pokud jde o jiné literární útvary, slovní zásoba byla vzpomenua 30x, gramatika 15x, výslovnost 18x a pravopis 7x. U pohádek tak gramatika se slovní zásobou tvořily 75,9 % odpovědí, u ostatních literárních útvarů bylo souhrnné procento těchto dvou prostředků o něco nižší (64,3 %), i přesto ale tvořilo větší podíl než výslovnost s pravopisem. I čtvrtá hypotéza byla tímto sice potvrzena, nicméně si musíme povšimnout, že oproti pohádce u ostatních literárních útvarů výrazně stouplo množství uvedených jazykových prostředků a jejich kombinací.

- **Znění páté hypotézy:** *Všichni vyučující, včetně těch, co pohádky do výuky nezačleňují, se velmi často, tj. přinejmenším jedenkrát do týdne, uchylují k práci s jinými literárními útvary a používají je k rozvoji všech řečových dovedností a jazykových prostředků.*
-

Výsledky výzkumu naznačily, že se vyučující k práci s jinými literárními útvary uchylují v průměru jedenkrát do měsíce. Jen necelá třetina respondentů pracuje s těmito texty častěji, tj. jedenkrát do týdne nebo každou vyučovací hodinu (viz. Graf č. 18). První část hypotézy proto byla vyvrácena. Navzdory tomu je pravdou, že vyučující aplikují jiné texty než pohádky do hodin s úmyslem procvičit více řečových dovedností a jazykových prostředků (viz. komentář ke čtvrté hypotéze). Druhou část predikce proto můžeme považovat za spíše potvrzenou.



4.2.3 Shrnutí a závěry výzkumu

Výsledky výzkumu vyústily v několik závěrů, které doplňují poznatky z předchozích kapitol a zároveň budou jedním z klíčů k sestavení vlastních pracovních listů. Výzkum potvrdil to, co naznačovala již analýza učebnic v předchozí podkapitole, tj. pohádky jsou v učebnicích, stejně jako ve výuce celkově, spíše vzácným jevem. Ačkoliv je používá o něco více než polovina respondentů, děje se tak vesměs zřídka. Poněkud paradoxní se navíc může zdát, že všichni oslovení vyjmenovali nejednu oblast výuky cizího jazyka, v níž spatřují potenciální přínos pohádek (dle odpovědí na otázku č. 19 – „Z jakých hledisek mohou dle Vás pohádky/pohádkové náměty žáky ve výuce francouzského jazyka obohatit? V čem jim mohou pomoci?“). Výzkum takto dokonce odhalil, že vyučující by pohádky užívali nebo užívají hlavně s jazykovým/komunikativním cílem, ale současně jsou si vědomi i cíle vzdělávacího a výchovného (viz. kapitola 3.1 vs. Graf č. 10 kapitola 4.2.2). Mimoto téměř všichni vyučující usuzují, že žáci pohádky v hodinách vítají a chápou je jako jakési ozvláštnění. Otázkou tedy zůstává, zda vyučující od jejich užívání v praxi zdržuje například nedostatečná podpora v učebnicích nebo zda v jiných textech vnímají potenciál ještě větší a pohádky proto upozadují.

S výsledky rozboru učebnic se shoduje také dotazníkový výsledek vypovídající o jazykové úrovni žáků, jimž vyučující pohádku nejvíce předkládají. Odpovědi respondentů indikují, že se jedná o úroveň B1 a A2, a právě tak byly pohádky umístěny v učebnicích pro žáky s jazykovou úrovní B1 a A2. Při zvažování použití pohádek u jazykové úrovně A1 můžeme na jednu stranu počítat s tematickou přiměřeností pohádek, na druhou stranu ale značně narážíme na jejich specifickou slovní zásobu nebo opakovaný výskyt různých minulých časů,

což bývá pro žáky s jazykovou úrovní A1 neuchopitelné. Z těchto důvodů jsme se rozhodli vytvořit dva pracovní listy pro žáky, kteří se již přinejmenším blíží k dosažení jazykové úrovně A2, a jeden pro žáky s jazykovou úrovní B1, abychom ukázali, jak se rozšiřují možnosti využití pohádek spolu s narůstající jazykovou úrovní.

Šetření zřetelně poukázalo na to, že vyučující pracují v první řadě s pohádkami i dalšími textovými útvary s úmyslem podpořit receptivní řečové dovednosti žáků, a to zejména čtení. Pokud se vyučující přiklání i k produktivním řečovým dovednostem, mnohem častěji jde o mluvení než psaní. V souvislosti s pohádkami psaní vybrali pouze ti respondenti, kteří dbají i na rozvoj všech ostatních řečových dovedností a pravděpodobně tak běžně usilují o vyváženost zastoupení jednotlivých řečových dovedností ve výuce. Pozdní zařazování psaní či jeho vynechávání při práci s textem ale není neobvyklé, což bylo připomenuto již v kapitole 3.3. Ve vytvářených pracovních listech bude čtení hrát taktéž velkou roli, i přesto v nich však najdou zastoupení i ostatní řečové dovednosti, včetně psaní, abychom dokázali, že použití pohádek není ani v tomto směru nemožné.

Mezi jazykovými prostředky vyučující preferují prezentaci a nácvik slovní zásoby, například ve formě identifikačních, doplňovacích a asociačních cvičení. Vyučující pohádky nemálo spojují rovněž s nácvikem gramatiky, jeden z vyučujících pak v dotazníku konkretizoval jejich užití, když poznamenal, že jsou užitečné pro cvičení na rozlišení různých minulých časů. To vše odpovídá teoretickým poznatkům shromážděným v podkapitolách 3.4.1 a 3.4.2. Nemalé zastoupení ve výsledcích měl rovněž nácvik výslovnosti, avšak ve spojitosti s ním nebylo vzpomenuto žádné konkrétní cvičení. Mohli bychom tudíž jen spekulovat o tom, zda vyučující díky pohádkovým textům procvičují spíše segmentální nebo suprasegmentální jevy. Veskrze očekávaným výsledkem nakonec byla nepřítomnost pravopisu v seznamu odpovědí. Vzhledem k těmto preferencím bude v pracovních listech prostor ponechán z největší části slovní zásobě a gramatice, u níž se budeme obzvláště soustředit na přínos pohádek v oblasti minulých časů.

Analýza překvapivě zachytila, že více než polovina vyučujících neopomíná pohádky či jejich autory při výuce reálií. Předně se sice jedná o učitele gymnázií, to však neznamená, že by byla shledána zároveň vyšší jazyková úroveň jejich žáků. Tato skutečnost se odrazí v pracovních listech tak, že se do jednoho z nich, který bude určen žákům klasické základní školy, pokusíme přidat aktivitu zprostředkující určitý kulturně-historický poznatek, abychom ukázali, že žáci základních škol nemusí být o tuto sféru ochuzeni.

V další části dotazníku respondenti naznačili, že raději pracují s úryvky pohádek nebo se samotnými pohádkovými prvky. O upřednostňování kratších textů napovídá i obvyklá menší rozsáhlost jiných literárních útvarů, jež učitelé jmenovali v otázce č. 20 („*Které z následujících literárních útvarů/textů využíváte ve výuce francouzského jazyka?*“), například texty písní, říkanek, básně, anekdoty apod. S přihlédnutím k omezeným časovým možnostem standardních vyučovacích hodin budeme tento požadavek v pracovních listech respektovat a zahrneme do nich jen zkrácené verze pohádek. Co se týče zařazovaných typů pohádek, favorizovány jsou pohádky zvířecí a kouzelné. S ohledem na to, že jsme se ve druhé kapitole o něco podrobněji zabývali životem a dílem Charlese Perraulta, budou v následujících pracovních listech vystupovat tradiční kouzelné či zvířecí pohádky, které tento autor zpopularizoval.

V prvním úseku praktické části této práce bylo naším cílem prověřit míru zastoupení a význam pohádek ve výuce francouzského jazyka na základních a středních školách. S tímto záměrem bylo nejdříve analyzováno sedm učebnic francouzského jazyka, které by měly být i na českém poli relativně známé. Se získaným přehledem o omezeném rozsahu působení pohádek v učebnicích jsme pokračovali vyhodnocením situace z pohledu českých učitelů francouzštiny působících na základních a středních školách. Všechny získané poznatky se stanou, spolu s teoretickými východisky předloženými ve třetí kapitole, pomyslným odrazovým můstkem při vytváření pracovních listů, které budou jádrem druhé sekce praktické části neboli páté a poslední kapitoly této práce.

5 Praktická část II: příprava vlastních aktivit s využitím francouzských pohádek

V dalším pokračování praktické části práce se budeme snažit navrhnout několik aktivit, které budou sloužit jako ukázka práce s pohádkami v hodinách francouzského jazyka. Všechny aktivity budou vycházet z tradičních francouzských pohádek původně vydaných Charlesem Perraultem. Na úvod si vybrané pohádky krátce představíme a dále přiblížíme obsah tří připravených pracovních listů. Naším cílem je naznačit několik možností uchopení pohádkových textů ve výuce francouzského jazyka.

Každý pracovní list byl vypracován na základě jiné pohádky a obsahuje různé množství aktivit, které se liší svojí obsáhlostí a cílí na rozvoj různých řečových dovedností a jazykových prostředků. Pro lepší pochopení potenciálního přínosu pohádek a pro ověření funkčnosti a adekvátnosti navrhovaných aktivit byly dva pracovní listy použity také přímo v hodinách francouzského jazyka, a to konkrétně na druhém stupni základní školy a na nižším stupni víceletého gymnázia. V následujících podkapitolách proto objasníme nejen náplň všech aktivit, ale také zprostředkujeme poznatky a výsledky z jejich praktické aplikace.

5.1 Pracovní list – *Le Petit Chaperon rouge*

Pro první pracovní list byla vybrána pohádka *Le Petit Chaperon rouge* (*Červená karkulka*). Nyní nejprve krátce uvedeme samotnou pohádku a poté budeme pokračovat popisem jednotlivých aktivit pracovního listu, jak již bylo zmíněno. Vzhledem k tomu, že tato pohádka a související aktivity byly prakticky vyzkoušeny v hodině francouzského jazyka na základní škole, doplníme v závěru této podkapitoly též okolnosti této události a přidáme komentář popisující danou zkušenost. Celý pracovní list i strukturovaný plán hodiny se nachází v příloze č. 4 a č. 5 v závěru této práce.

5.1.1 Stručný popis pohádky *Le Petit Chaperon rouge*

Pohádka nazvaná *Le Petit Chaperon rouge* je světoznámou klasikou, jež byla sepsána v mnoha více či méně shodných zněních. Jednou z nejstarších podob je však verze publikována v díle Charlese Perraulta *Les Contes de ma mère l'Oye* na konci 17. století. *Červená karkulka* v podání tohoto autora je svým osudem poněkud specifická a tón celé pohádky je velmi mravokárný. Červená karkulka je i v tomto případě mladým děvčátkem, které jde navštívit svoji nemocnou babičku a nese jí něco k jídlu. Cestou v lese potká vlka, který zjistí, kde babička bydlí, dostane se k ní dříve a sní ji. Příběh se ale liší svým koncem,

poněvadž vlk Karkulku nakonec sní a nikdo ji, ani babičku, nezachrání.⁹¹ Právě s úryvkem z této verze příběhu, jen ve zkrácené a jazykově zjednodušené podobě, budeme pracovat v aktivitách našeho pracovního listu.

5.1.2 Charakteristika cílové skupiny

Aktivita byla připravována pro žáky 9. třídy základní školy, kteří francouzský jazyk studují druhým rokem a reálně se pohybují na pomezí jazykových úrovní A1/A2 SERRJ. Skupina, v níž byla hodina odučena, se skládá z 10 dívek a 2 chlapců. Po absolvování hodiny a rozhovorů s vyučující jsme nabyli dojmu, že se jedná o skupinu pozornou a snaživou, v níž ale mnoha žákům brání ostýchavost a nesmělost v cizojazyčném projevu.

5.1.3 Popis aktivit

Aktivita byla navržena tak, aby přibližně pokryly jednu běžnou vyučovací hodinu (45 minut). Při plánování všech aktivit byly dodrženy metodické postupy a rozvržení práce do tří etap zahrnujících fázi přípravnou (*phase de pré-lecture*), fázi čtení (*phase de lecture*) a fázi dalšího využití textu (*phase de post-lecture*) (viz. podkapitola 1.4). První aktivitu celé hodiny však tvoří jednoduchý brainstorming, který je, spíše než přípravou ke čtení, úvodem do celého tématu. Vyučující napíše na tabuli slovní spojení *un conte de fées* a snaží se od žáků pomocí stručných návodných otázek zjistit, jaké má slovo v překladu význam. Pro lepší představivost je žákům předloženo i několik obrázků zachycujících pohádkové postavy v ději (viz. využití ilustrací – podkapitola 3.3.1). Tento postup byl zvolen převážně z toho důvodu, že se jednalo o první a jediný výstup v dané třídě.

Za skutečnou přípravnou fázi pro čtení tak můžeme považovat druhou aktivitu, kterou lze označit za asociační cvičení. Žákům je rozdáno devět kartiček s obrázky a devět kartiček se slovy vztahujícími se k ději *Červené karkulky*. Daná slovní zásoba byla vybrána, protože je pro pohádku zcela klíčová, ale žákům nemusí být v cílovém jazyce dobře známa. Žáci pracují ve dvojici a snaží se spojit obrázky a jejich pojmenování. Po dokončení úkolu nastává kontrola v rámci celé třídy, tj. učitel se postupně ptá na pojmenování a význam všech obrázků. Po ujasnění veškeré neznámé slovní zásoby vyučující rozdává žákům pracovní list s textem a doprovodnými cvičeními.

⁹¹ BAILLY, Sean. La phylogénie du Petit Chaperon rouge. In: *Pour la science* [online]. 28.11.2013. [cit. 8.4.2018]. Dostupné z: <https://www.pourlascience.fr/sd/linguistique/la-phylogenie-du-petit-chaperon-rouge-11796.php>

První čtení textu probíhá kolektivně v rámci celé třídy a nahlas. Vzhledem k tomu, že má zadaný text formu dialogu doprovázeného promluvami vypravěče, přidělí vyučující některým žákům role. Po prvním čtení ověří vyučující základní porozumění žáků pomocí klasické metody kladení otevřených otázek („*Où elle rencontre le loup ?*“, „*Qu'est-ce qui se passe avec la grand-mère ?*“, viz. podkapitola 1.4.2. a 3.3.1). Pokud si žáci ještě nejsou jisti významem některých slov, po prvním čtení dojde k jejich ujasnění, a to například vysvětlením od jazykově vybavenějších spolužáků. Poté vyučující vyzve žáky k individuálnímu tichému čtení. V případě, že pro žáky není text obtížný, neslouží toto druhé čtení pouze k prohlubování porozumění textu, ale spíše k plnění dalšího úkolu. Ten se již dotýká nácviku gramatiky a přesněji jednoho z minulých časů, na nějž je pohádkový text bohatý (viz. procvičování minulých časů – podkapitola 3.4.2). Žáci by totiž měli být schopni v textu najít a podtrhnout co nejvíce příkladů minulého času *passé composé*. Po vyhledání se vyučující táže na jednotlivé příklady, žáci je citují a zároveň uvádí infinitiv každého slovesa.

V rámci fáze dalšího využití textu se žáci uchýlí ke třetí aktivitě, která pracuje s dokončením příběhu. Primárně je úkolem žáků doplnit tři krátké texty, které obsahují mezery pro zapsání sloves ve správném tvaru v *passé composé* (viz. procvičování minulých časů – podkapitola 3.4.2). Kontrola by měla probíhat ústní formou, kdy žáci nejdříve přednesou správný tvar slovesa a následně jej jdou zapsat na tabuli, aby nedošlo k pravopisným chybám. Poté si žáci musí uvědomit, že tři doplňované krátké texty představují v podstatě tři možná zakončení čteného úryvku. Žáci proto na závěr dostanou chvíli na to, aby ve dvojicích popřemýšleli o tom, které ze tří shrnutí je skutečným zakončením tradiční francouzské verze pohádky. Nakonec každá dvojice sdělí své rozhodnutí ostatním a vyučující potvrdí či vyvrátí jednotlivé návrhy, popřípadě ponechá otázku otevřenou a za domácí úkol zadá zjištění správného závěru pohádky a dalších informací o původu její francouzské verze. Tím si vyučující připraví prostor do další hodiny pro rozšiřování kulturně-historických znalostí žáků (viz. pohádka a výuka reálií – podkapitola 4.2.3). Další možností zaměření domácího úkolu je prohlubování samostatné dovednosti psaní tak, že jsou žáci požádáni o stručné sepsání závěru české verze pohádky (viz. pohádka a nácvik psaní – podkapitola 4.2.3.).

Cílem hodiny je, aby si žáci upevnili formu a užívání minulého času *passé composé* a byli tak schopni lépe vyprávět o minulých událostech a dějích. Současně se ale seznamují i s francouzským kulturním bohatstvím, poněvadž je jim prezentována francouzská varianta pohádky *Le Petit Chaperon rouge*. Vyučující může navíc žákům poskytnout další informace o jejím původu a autorovi nebo ji porovnat s dalšími známými verzemi. V samotné hodině žáci

procvičují zejména dovednost čtení, ale částečně se opírají i o dovednost psaní a mluvení. Z jazykových prostředků je největší prostor vydělen pro nácvik a upevnění gramatiky, nicméně během přípravné fáze není opomíjena ani slovní zásoba.

5.1.4 Komentář k odučené hodině

Jak již bylo v úvodu poznamenáno, pracovní list byl vyzkoušen v 9. třídě běžné základní školy. Po absolvování hodiny se ukázalo, že nastavená jazyková úroveň byla adekvátní současné jazykové vyspělosti žáků. Menší nesoulad jsme ale zaznamenali mezi plánovaným časem některých aktivit a jejich skutečnou časovou náročností, který byl způsoben následkem nulové předchozí osobní zkušenosti s danými žáky.

Při úvodním brainstormingu byli žáci poměrně aktivní a své nápady přednášeli ještě před ukázáním podpůrných obrázků, avšak význam slova pochopili až s jejich pomocí. Časově aktivita nezabrala více než tři minuty. U asociačního cvičení se projevil velký rozdíl mezi jednotlivými dvojicemi. Zatímco někteří žáci znali více než polovinu slov a dvojice z kartiček vytvořili velmi rychle a s minimem chyb, jiní nebyli schopni spárovat více než jednu dvojici kartiček. Během celé aktivity jsme proto procházeli po třídě a slabším žákům poskytovali drobné nápovědy, které je mohli navést správným směrem při vytváření dvojic. V průběhu byly žákům pokládány doplňující otázky, aby měli možnost alespoň krátkého vlastního vyjádření. I přes kladení návazných otázek aktivita trvala jen o minutu déle, než bylo předpokládáno (celkem 6 minut). Zpětně pouze usuzujeme, že by nepochybně bývalo bylo lepší vytvořit dvojice s větší pečlivostí tak, aby mezi sebou byli promícháni silnější a slabší žáci, kteří by si mohli navzájem pomáhat a motivovat se.

Celá čtecí fáze trvala o něco déle, než bylo uvedeno v plánu hodiny, jelikož čtecí dovednost většiny žáků nebyla příliš pokročilá. Třebaže žáci četli vesměs bez větších výslovnostních potíží, jejich čtecí tempo bylo velmi pomalé a čtení tak postrádalo jakoukoliv plynulost. Kromě toho byl u některých žáků mírnou komplikací tichý hlas a jistá ostýchavost. Žáci ale pozitivně reagovali na rozdělení rolí pro čtení, které bylo více hravé než náhodné vyvolávání. Na druhou stranu s sebou neslo riziko, že žáci, kteří nemají přidělenou roli, přestanou textu věnovat pozornost. Toto úskalí jsme se snažili eliminovat vystřídáním žáků v rolích v polovině textu. Z hlediska slovní zásoby se neobjevilo příliš mnoho překážek, ježto klíčová slova byla vyložena již v počátečním asociačním cvičení. Žádný problém nenastal ani u pochopení obsahové stránky příběhu, k čemuž zajisté přispěla i znalost české verze pohádky. Z tohoto důvodu žáci rovnou při tichém čtení podtrhávali příklady sloves v *passé composé*.

Zdalo se, že žáci určili všechna slovesa správně a velmi rychle, a dokonce je odlišili od jednoho příkladu *imparfait*, ač tento minulý čas ještě neznali.

V následující aktivitě se již projevovала časová ztráta oproti zamýšlenému plánu, a proto proběhla vcelku spěšně. Žáci v hodině stihli pouze doplnit do textů vynechaná slovesa, kontrola byla poté provedena ústní formou a ověření správnosti pravopisu se tak v hodině neuskutečnilo. Stejně tak nedošlo ani k rozřešení ohledně zakončení francouzské verze pohádky. Žákům bylo nakonec tedy zadáno za domácí úkol, aby se nad koncem pohádky zamysleli a zkusili dohledat informace o jejím původu.

5.2 Pracovní list – Cendrillon

Druhý pracovní list se zakládá na pohádce nazvané *Cendrillon (Popelka)*. Informacím o jednotlivých aktivitách bude opět předcházet stručný popis pohádky. Závěrem se taktéž stane komentář praktické aplikace, neboť byl pracovní list otestován v hodině francouzského jazyka na nižším stupni víceletého gymnázia. Do pracovního listu a plánu hodiny je možno nahlédnout v příloze č. 6 a č. 7 v závěru této práce.

5.2.1 Stručný popis pohádky Cendrillon

Pohádka *O Popelce* je další z tradičních pohádek, kterou v jistých obměnách zná takřka celý svět. Charles Perrault tuto pohádku zveřejnil také ve své sbírce *Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités* z roku 1697. Francouzský model pohádky se ale spíše než české adaptaci podobá zpracování, jež mnozí znají od studia Disney. Nejenže v Perraultově příběhu nechybí postava víly kmotřičky, která promění dýni v kočár a myši v lokaje, ještě důležitější moment však nastává v závěru pohádky, kdy Popelka odpustí svým nevlastním sestrám a prokáže tak svoji laskavost.⁹² V následujícím pracovním listu budeme pracovat pouze s několika řádky originálního příběhu a klasický děj nakonec dvěma větami nečekaně převrátíme.

5.2.2 Charakteristika cílové skupiny

Aktivity druhého pracovního listu byly navrženy pro žáky tercie víceletého gymnázia právě zakončující druhý rok studia francouzštiny. Majorita žáků se již pohybuje ve většině jazykových oblastí na úrovni A2 SERRJ. Skupinu tvoří celkem 8 žáků, z toho 5 děvčat a 3

⁹² DEYSSON, Pauline. Cendrillon, de Perrault et de Grimm. In: *La Bibliothèque : Pauline Deysson*. [online]. 2017. [cit. 15.4.2018]. Dostupné z: <http://www.paulinedeysson.com/cendrillon-de-perrault-et-de-grimm/>

chlapci. Dle slov vyučující jde vesměs o pečlivé a nadané žáky, kteří snadno vidí jazykové souvislosti a chápou, jak jazyk funguje. Žákům prý nechybí ani fantazie a smysl pro humor.

5.2.3 Popis aktivit

Sestavení tohoto celku aktivit proběhlo s ohledem na to, aby bylo možné jej začlenit do hodiny určené k opakování minulého času *passé composé*. Jedná se sice o stejné zaměření, které bylo předvedeno v předchozím pracovním listu, nicméně jsme si ho dovolili zařadit i podruhé, a to právě kvůli lepšímu srovnání různých forem provedení nácviku tohoto gramatického jevu s přihlédnutím k povaze cílové skupiny. Absolvování všech aktivit tohoto pracovního listu by spolu s úvodem a závěrem běžné vyučující hodiny mělo pokrýt právě 45 minut času.

Pracovní list je uvozen krátkou upravenou ukázkou z příběhu *O Popelce*. Ještě před čtením úryvku jsou žáci požádáni o shrnutí závěru české verze pohádky ve dvou až třech větách. Tento krok by jim měl pomoci s motivací k objevování úryvku a případných rozdílů, které může skrývat. Poté mohou žáci přejít ke čtení úryvku, jež nemusí být nutně realizováno formou hlasitého čtení, poněvadž se jedná o velmi stručný text a rozvíjení správné výslovnosti zde není cílem. Jako dostačující se jeví, pokud žáci čtou text individuálně a v tichosti. Po přečtení textu se vyučující žáků zeptá, zda se v textu nachází nějaké slovo, jehož význam neznají a brání jim v porozumění. Po vysvětlení případných nejasností je porozumění ověřeno pomocí krátkého cvičení *vrai/faux*, jehož kontrola probíhá v rámci celé třídy (viz. podkapitola 1.4.2 a 3.3.1).

Další aktivita se již týká hlavního cíle celého pracovního listu, kterým je opakování minulého času *passé composé*. Žáci prochází znovu zadaný úryvek a hledají všechny jeho příklady, přičemž každý z nich zapíše spolu s infinitivem daného slovesa. Při kontrole vybraných sloves se vyučující může dotknout také rozdílu mezi tvary *passé composé* a tvary *imparfait*, i přestože žáci druhý jmenovaný čas prozatím neznají. Poslední aktivita pracovního listu procvičování *passé composé* dále rozvíjí a zároveň více přispívá k nácviku psací dovednosti. Žáci pracují s dějovým zvratem, který byl uveden na konci zadaného úryvku, neboť je jejich úkolem vymyslet ve dvojicích možný konec příběhu a shrnout ho písemně v minulém čase *passé composé* (viz. možnosti nácviku psaní – podkapitola 3.3.2). K tomu jim pomáhá deset připravených sloves v infinitivu a šest obrázků vztahujících se k příběhu pohádky. Z nich by měli žáci do vyprávění zakomponovat minimálně tři slovesa a tři postavy/objekty z obrázků. Vyučující žákům rozdává také slovníky a při práci prochází třídou, konzultuje s nimi jejich

nápady nebo poskytuje náповědu, pokud je to nezbytně nutné. Po dopsání příběhů každá ze skupin přednese svoji verzi. Nakonec mohou žáci hlasovat pro skupinu, jejíž varianta je zaujala nejvíce. Vítězná verze může být použita i v další hodině, dále rozvinuta a například přeměněna v krátké dramatické představení.

Ústředním cílem pracovního listu opět je, aby si žáci zafixovali formu minulého času *passé composé* a uměli vyprávět o událostech, které se odehrávají v minulosti. Oproti prvnímu pracovnímu listu je zde ale gramatika opakována více v kombinaci s řečovou dovedností psaní a žákům je ponechán větší prostor pro kreativitu a volné vyjádření. Do určité míry je též procvičováno čtení, mluvení a slovní zásoba. Poslech a výslovnost jsou součástí hodiny jen pasivně (poslech při přednesu vytvořených shrnutí apod.) a kulturně-historickými souvislostmi se v tomto pracovním listu nezabývá žádná aktivita.

5.2.4 Komentář k odučené hodině

Aktivita druhého pracovního listu byly otestovány v tercii víceletého gymnázia. Zvolená jazyková úroveň přesně odpovídala skutečným jazykovým schopnostem žáků. Nejrozpačitější odezvu mělo přípravné cvičení shrnující zakončení české verze příběhu. Překážkou však nebyla chybějící slovní zásoba, ale spíše nerozhodnost žáků ohledně toho, v jakém bodě vyprávění začít. Celá aktivita se tak prodloužila na zhruba 10 minut. Zpětně se domníváme, že výchozí bod měl být při zadávání úkolu přesněji stanoven.

Čtení úryvku a návazné aktivity však vrátily do hodiny ztracený balanc. Z úryvku žáci nerozuměli pouze slovesu „*essayer*“ a většina žáků později také bezchybně určila správnost, respektive nesprávnost zadaných tvrzení. Podobně úspěšně proběhlo i identifikační cvičení, čili vyhledávání tvarů *passé composé*. V této části se žáci dokonce sami dotázali vyučující, jakou formu představují tvary „*habitaient*“ a „*était*“, ještě předtím než by je vyučující jakkoliv zmínila. I druhá skupina žáků tak prokázala, že je schopna vnímat různé jazykové jevy, postřehnout jejich odlišnost a odhadnout jejich význam, i přestože je ještě explicitně nestudovala a neumí je přesně pojmenovat.

Poslední aktivitu značně usnadnilo zapojení slovníků, díky nimž si žáci individuálně dohledali neznámá slovesa ze zadaného seznamu a zároveň mohli rozšířit svoje dokončení příběhů. Jedné z dvojic ale slovníky naopak uškodily, protože se tito žáci snažili připravit s jejich pomocí komplexnější příběh, pro který ale neměli dostatečnou základnu gramatických vědomostí. Obecně ale musíme ocenit kreativitu žáků, protože výsledné texty nepostrádaly originalitu a byly dobře propracované.

5.3 Pracovní list – Les Féés

Pro třetí pracovní list byla vybrána pohádka s francouzským názvem *Les Féés (Víly)*. Na příštích několika řádcích budou umístěny základní informace o pohádce, které záhy vystřídá charakteristika cílové skupiny tohoto pracovního listu a popis individuálních aktivit. Třetí pracovní list nebyl vyzkoušen přímo ve výuce, protože tato podkapitola není zakončena komentářem reflektujícím osobní zkušenosti. Poslední pracovní list vytváří s navrženým plánem hodiny přílohu č. 8 a č. 9 této práce.

5.3.1 Stručný popis pohádky Les Féés

Pohádka s názvem *Les Féés* je pro české čtenáře pravděpodobně neznámá, jelikož v českém kontextu nenacházíme její obdobu. Pohádka byla uveřejněna Charlesem Perraultem roku 1697 v díle *Les Contes de ma mère l'Oye ou Histoires et contes du temps passé avec des moralités*. Pohádka vypráví o vdově a jejích dvou dcerách, z nichž jednu matka nenávidí a druhou zbožňuje. Nenáviděná dívka musí každý den chodit daleko pro vodu. Tam se však jednoho dne setká s přestrojenou vílou, jíž prokáže laskavost. Víla ji za její počínání obdaruje tím, že s každým vyřčeným slovem vyjde z dívčinych úst květina nebo drahý kámen. Hned, co to po návratu dívky její matka zjistí, chce získat tento dar i pro druhou zlomyslnou dceru. Ta si za své chování vyslouží dar o poznání horší. Pohádka je tedy jakousi oslavou čestnosti a laskavosti.⁹³ Pro pracovní list byl poprvé zvolen úryvek, jehož jazyk byl pouze lehce zmodernizován a jinak zcela věrně kopíruje originální Perraultův text.

5.3.2 Charakteristika cílové skupiny

Třetí pracovní list nebyl zhotoven pro žádnou konkrétní skupinu žáků, u níž by byl později aplikován. Při jeho tvoření jsme se drželi toliko obecných specifikací, mezi které patřila stanovená jazyková úroveň B1 SERRJ a věk žáků mezi 15-19 lety (střední škola).

5.3.3 Popis aktivit

Aktivity byly znovu připraveny dle dříve citovaných metodických postupů a jejich absolvování by tentokrát mělo trvat zhruba 60 minut. Vyučující by měl práci opět započít přípravnou fází. Vyučující vyzve žáky k vyjádření názoru na téma poctivosti a čestnosti. Žákům klade otázky typu „*Qu'est-ce que l'honnêteté signifie pour vous ?*“, „*Est-il important d'être honnête ?*“, „*Est-ce que vous pensez que l'honnêteté disparaît de notre monde ?*“, aby

⁹³ PERRAULT (2001), str. 220-224.

podnítl jejich zájem, přiměl je alespoň k malému zamyšlení a aktivoval potřebnou slovní zásobu (viz. podkapitola 1.4.1).

V další fázi nastala v porovnání s ostatními pracovními listy změna v tom, že se neupínají výlučně ke čtení psaného textu. Na samém počátku je žákům puštěna audio verze zvoleného úryvku. Je na každém vyučujícím, aby posoudil možnosti svých žáků a dle toho jim k poslechu poskytl či neposkytl přepis textu. Vzhledem k vyšší rychlosti přednesu pohádky a skutečnosti, že text obsahuje i několik příkladů *passé simple*, které nemusí být žákům dobře známé, se přikláníme k poslechu s textovou oporou. Na základě poslechu by potom žáci měli být schopni správně dokončit tři předložené věty. Toto cvičení s možností volby odpovědi slouží k prvnímu ověření globálního porozumění (viz. podkapitola 1.4.2 a 3.3.1).

Pro prohloubení porozumění a postřehnutí specifik textu pokračuje výuka čtením textu pohádky. Během hlasitého čtení by žáci měli v textu najít a podtrhnout výrazy označující lidskou povahu a vlastnosti. Toto identifikační cvičení je určeno k připomenutí slovní zásoby spadající do lexikálního okruhu lidských povahových rysů a vlastností, která je v dalších aktivitách dále rozšiřována. Pro účely dalších aktivit jsou žáci záhy vyzváni k tichému pročtení textu, po němž dle svých znalostí nebo dle kontextu rozhodují o tom, zda jsou podtržené vlastnosti kladného nebo záporného charakteru a současně je přiřazují k postavám příběhu. Jedná se tedy o rozhodovací – asociační cvičení, které dále usnadňuje zapamatování slovní zásoby (viz. podkapitola 3.4.1).

Závěrečná část pracovního listu je zasvěcena obzvláště nácviku řečové dovednosti mluvení. Celá třída přemýšlí o dalších ctnostech a nedostatcích jmenovaných pohádkových postav, později žáci v menších skupinách představují svým spolužákům osobu, která pro ně hodně znamená a váží si ji. Žáci mohou dostat chvíli času před svojí promluvou, aby si vzpomněli na veškerou slovní zásobu, již chtějí použít. V poslední aktivitě tak žáci dostanou prostor pro své volnější vyjádření pramenící z jejich vlastních zážitků a zkušeností.

Hlavní cíl této hodiny může být definován jako schopnost žáků mluvit o kladných a záporných lidských vlastnostech a vnímat jejich rozdíly. Tento pracovní list je charakteristický svým kombinovaným přístupem k řečovým dovednostem a výhradním zaměřením na slovní zásobu ze strany jazykových prostředků. Jeho aktivity se sice explicitně nezabývají kulturně-historickými záležitostmi, ale jsou nositeli významných morálních hodnot, což je pro výuku také velmi důležité.

Závěr

Pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno téma využívání pohádek ve výuce francouzského jazyka na českých základních a středních školách. Počáteční rozhodnutí zaměřit bádání na tuto problematiku pramenilo z úvah nad využívanými materiály v hodinách francouzštiny a následným uvědoměním si absence či upozadění některých literárních útvarů. Jako velmi zajímavé se jevílo zkoumání postavení pohádky, u níž jsme dle vlastních zkušeností nepředpokládali častý výskyt ve výuce cizího jazyka, i přestože je její působení při osvojování mateřského jazyka velice významné. Cílem této práce se proto stalo zdokumentování role pohádky coby signifikantního literárního útvaru, jenž má rovněž svůj nemalý potenciál pro oblast učení se cizím jazykům. Na zjištěných teoretických základech byla vybudována nejen analýza soudobé pozice pohádky na základních a středních školách, ale též vlastní návrhy práce s pohádkou.

V teoretické části práce byla pohádka nejdříve zasazena do širšího kontextu literárních textů. V první kapitole byla definována estetická, humanizační, formativní a komunikativní funkce literatury. V návaznosti na podstatný komunikativní aspekt literatury se pozornost dále upínala k účastníkům literární komunikace a jejich významu pro výuku cizích jazyků. Podrobněji byla rozebrána otázka výběru literárních textů a metodických postupů pro výuku cizích jazyků, neboť se jedná o náročné, leč stěžejní body v přípravě vyučovacích hodin. Z kritérií pro výběr se ukázalo být zásadní nejen správné stanovení cílů výuky, ale také zvažování preferencí a zálib žáků. Zmíněny byly též výhody a nevýhody autentických, adaptovaných a umělých textů. V rámci metodických postupů bylo klíčové stanovení přípravné fáze, čtecí fáze a fáze dalšího využití textu, jež charakterizují celý proces práce s textem.

Druhá kapitola označila pohádku za prastarý útvar se specifickými znaky, jehož kořeny sahají až k počátkům starých civilizací. Tato část práce poskytla přehled o různých typech pohádek a důležitých představitelích pohádkového žánru. Vedle nejzákladnějších druhů pohádek jako jsou pohádky kouzelné, zvířecí a novelistické, se v souhrnu objevily i některé typy pohádek, jež jsou definovány spíše ve francouzských zdrojích, například pohádky kumulativní a etiologické. V historickém průřezu francouzského pohádkářství byli kromě Charlese Perraulta připomenuti autoři jako Madame d'Aulnoy, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, George Sand a mnoho dalších. Charles Perrault byl nakonec představen odděleně, a to z důvodu

rozsahu jeho přínosu v oblasti pohádkářství a pro zapojení jeho díla do praktické části této práce.

Třetí kapitola se již úžeji orientovala na zařazení pohádek do hodin francouzského jazyka a možnosti jejich uchopení v rozličných aktivitách. Pohádkové texty zde byly uvedeny jako stavební kameny komplexních výukových aktivit, které vedou k rozvoji představivosti, vyžadují porozumění a přispívají k dalšímu vytváření jazyka. Tyto aktivity mohou být dle potřeb žáků a vyučujících využity k nácviku všech řečových dovedností a jazykových prostředků. Samotná podoba pohádky sice na první pohled nabádá k užívání spojenému s receptivními dovednostmi a slovní zásobou, velké množství konkrétních příkladů aktivit a cvičení ale dokázalo i možný přínos pro výuku produktivních dovedností, gramatiky a výslovnosti. Kapitulu uzavřelo zdůraznění úlohy učitele při práci s pohádkami, jelikož zastává roli organizátora, znalce, motivátora i poskytovatele zpětné vazby.

První úsek praktické části práce analyzoval reálné zastoupení pohádek ve výuce francouzštiny na základních a středních školách. Rozbor sedmi učebnic francouzského jazyka určených různým jazykovým úrovním prokázal, že jsou pohádky jejich součástí ve velmi malém měřítku. Pohádky nebyly vůbec nalezeny v učebnicích pro začátečníky, jejich přítomnost byla potvrzena jen v učebnici *Adosphère 3* (A2), *Alter ego + 3* (B1) a *Écho B1.2* (B1). Ač každá z těchto tří učebnic pracovala s jiným typem pohádky, všechny pohádkové texty především bezchybně tematicky zapadaly do dané lekce. Pokaždé bylo také možné alespoň částečně identifikovat tři etapy metodického postupu. Analýza dále zjistila, že pohádky v učebnicích o něco výrazněji cílí na receptivní řečové dovednosti a upevňování slovní zásoby. To však neznamená, že by z pohádek nevycházely žádné aktivity směřující k nácviku ostatních řečových dovedností a jazykových prostředků.

V následném výzkumném šetření se podařilo získat názory a zkušenosti 30 učitelů francouzského jazyka působících na základních školách nebo gymnáziích v České republice. Jejich odpovědi spíše potvrdily očekávání, že pohádky jsou do hodin začleňovány minimálně, třebaže jiným literárním textům se vyučující nevyhýbají. Velmi rozmanité odpovědi navíc vyučující podali na otázku zjišťující, v čem vidí potenciální přínos pohádek. Kromě procvičení jazykových prostředků byl zmíněn motivační faktor pohádky, její obvyklé mravní poselství či komparace kultur. Podobně jako v případě učebnic i tato sonda doložila, že se pohádky více používají u žáků s minimální jazykovou úrovní A2 a že jsou primárně chápány jako prostředky k nácviku receptivních dovedností a slovní zásoby. Co se týče typů pohádek,

nejvíce vyučujících dává přednost kouzelným a zvířecím pohádkám. Většina vyučujících však nejspíše z časových důvodů zařazuje pouze jejich úryvky a zkrácené verze, někteří si dokonce vystačí se samotnými pohádkovými prvky. Poněkud paradoxně se ale prokázalo, že více než polovina vyučujících začleňuje pohádky nebo její autory alespoň do výuky reálií.

Druhý úsek praktické části práce se stal vyústěním a zároveň doplněním všech předchozích poznatků. Sada tří pracovních listů byla navržena pro žáky jazykové úrovně A2-B1 tak, aby demonstrovala aktivity různého typu i zaměření vycházející z pohádkových příběhů. Pro první pracovní list tak byla vybrána pohádka *O Červené karkulce*, druhý pracovní list čerpal z pohádky *O Popelce* a poslední se zakládal na pohádce zvané *Les Fées*. Dva pracovní listy byly nakonec úspěšně odučeny ve vyučovacích hodinách. Cílem celého počínu bylo podání důkazu o hojných možnostech využití pohádek a povzbuzení zájmu žáků i vyučujících o pohádku obecně.

V průběhu psaní této diplomové práce vyvstalo několik nových podnětů, jež by zasloužily hlubší bádání. Analýzu by bylo žádoucí rozšířit například o zkoumání dalších učebnic, aby bylo možné porovnat zastoupení pohádek také mezi jednotlivými díly daného titulu. Stejně tak by bylo vhodné usilovat o získání dalších respondentů pro dotazníkové šetření, jež by umožnilo větší generalizaci zjištěných závěrů. Obdobně by mohly být rozšířeny i pracovní listy o další ukázky aktivit, které by například více pracovaly s morálním přesahem pohádek či jejich kulturní hodnotou jako takovou. Nakonec by mohly být všechny pracovní listy podrobeny ještě detailnějšímu testování přímo ve vyučování, které by zahrnovalo rovněž rozhovory s vyučujícími a žáky. I přesto však pevně věříme, že tato diplomová práce může být i v nynější podobě zdrojem inspirace a motivace nejen pro vyučující francouzského jazyka, ale také pro učitele dalších cizích jazyků.

Práce na základě vytyčených cílů ověřila způsoby aplikace pohádek v hodinách francouzského jazyka, a to jak v teoretické, tak praktické rovině. Stejně tak došlo k informování čtenářů o aktuálním postavení pohádek ve výuce francouzštiny.

Résumé

Un conte de fées⁹⁴ représente un récit littéraire généralement court qui accompagne la plupart des gens dès leur enfance. Les contes de fées, souvent riches en éléments magiques et personnages exceptionnels, sont racontés ou lus aux enfants par leurs parents et grand-parents, même si les enfants ne maîtrisent pas encore leur langue maternelle. Ensuite, les contes de fées sont pareillement présentés aux enfants à l'école maternelle. Il est évident que les contes permettent de développer l'imagination mais aussi d'enrichir les connaissances de la langue chez les plus jeunes enfants. Néanmoins, nous croyons qu'il est possible de tirer avantage des contes non seulement lors de l'acquisition de la langue maternelle mais aussi lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En conséquence, le but principal de ce présent mémoire est d'examiner la position des contes de fées dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère) en République tchèque et de montrer au grand public, et surtout aux enseignants de FLE, plusieurs possibilités d'exploitation des contes de fées dans les cours de français.

Tout d'abord, il est nécessaire de percevoir les contes de fées comme les textes littéraires avec toutes leurs caractéristiques fondamentales. Les textes littéraires servent principalement de fonction communicative et ils font donc partie intégrante de la communication littéraire, même si celle-ci se déroule en milieu scolaire. Toutefois, la situation de communication en classe de langue semble plus complexe et spécifique car elle englobe plusieurs participants (les élèves et l'enseignant du côté des récepteurs d'un message), dont quelques uns (les élèves) ne disposent pas encore de compétences langagières suffisantes pour le décodage du message. C'est alors que l'enseignant expérimenté devra, avant tout, prendre en considération toutes les circonstances et puis choisir des textes et des méthodes de travail appropriés pour l'enseignement du FLE. Cela veut dire que l'enseignant, qui veut travailler avec les textes littéraires, devra adapter son travail en fonction de ses objectifs fixés, du niveau langagier de ses élèves, de leur âge, ainsi que de leurs intérêts. D'après tous ces critères, il faut aussi faire son choix entre le texte intégral et l'extrait d'une œuvre littéraire et opter parmi les textes authentiques, adaptés et artificiels.

⁹⁴ Le sens de l'expression « conte de fées » est un peu ambigu, puisqu'elle peut être réservée exclusivement aux contes merveilleux. On peut donc voir que certains auteurs français préfèrent le mot « conte », même s'ils parlent des contes merveilleux.

En règle générale, le travail conséquent avec le texte se déroule en trois étapes successives. La première étape, souvent intitulée *la phase de pré-lecture*, a pour but de motiver les élèves et d'activer leurs connaissances déjà acquises. Par conséquent, l'enseignant suscite le remue-ménages, il incite les élèves à regarder la forme graphique du texte, etc. Étant donné que cette phase initiale permet aux élèves de former les prédictions et qu'elle facilite la contextualisation, elle constitue une phase clé du procédé entier. *La phase de lecture* comporte plusieurs sous-étapes différenciées par des stratégies spécifiques. Ainsi, la première lecture est souvent liée à la stratégie appelée *survol* (*skimming* en anglais) qui vise à la compréhension globale accomplie par les réponses aux questions essentielles *qui ? quoi ? quand ? où ? et pourquoi ?*. Lors de lectures suivantes, l'enseignant guide ses élèves vers la compréhension plus détaillée – d'abord à l'aide des *balayages successifs* (*scanning* en anglais) et puis au moyen de l'analyse des valeurs morales et esthétiques. La dernière phase, appelée *la phase de post-lecture*, devra reculer les frontières de la connaissance des élèves. À ce moment-là, l'enseignant et les élèves se consacrent à la révision des acquis et à leur transfert dans d'autres contextes. Ce réemploi se passe en développant les autres compétences langagières (la compréhension orale, l'expression orale, l'expression écrite) et les connaissances de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe et de la phonétique.

Ayant mentionné la phase de post-lecture, nous pouvons nous concentrer sur les orientations possibles du travail avec les contes de fées en classe de langue, outre la compréhension écrite. Comme la communication consiste non seulement à acquérir des compétences de compréhension, mais aussi de celles d'expression, il faut savoir comment saisir les contes de fées de façons diverses. En ce qui concerne la compréhension orale, la méthode de travail est semblable à celle mentionnée en lien avec la compréhension écrite. Focalisons-nous par suite sur la production orale et écrite.

Les activités, qui engagent les élèves à s'exercer à l'expression orale, peuvent être plus ou moins dirigées. L'une des activités élémentaires repose sur la production du résumé d'un texte ou sur la création du début ou de la fin d'un extrait. Puis, les mises au théâtre et les jeux de rôles nécessitent la créativité et l'imagination encore plus grandes. Néanmoins, certains élèves qui disposent d'un niveau de langue plus élevé peuvent préférer les activités plus sérieuses, par exemple les débats et les argumentations.

Quant à l'expression écrite, il s'agit d'une compétence cognitive très exigeante qui est pour cette raison enseignée et étudiée plus tard que les autres compétences langagières. Plusieurs

activités liées à la production écrite découlent aussi du contenu des contes de fées : par exemple la rédaction du résumé d'une histoire, le prolongement écrit d'une histoire ou le transfert d'une histoire dans l'espace et dans le temps. Les élèves plus avancés peuvent procéder à la création libre d'histoires ou pour le moins, ils peuvent essayer l'écriture des contes détournés.⁹⁵ Avant la mise en pratique de toutes les activités mentionnées ci-dessus, l'enseignant doit se faire une idée nette de son intention dans les activités. Plus précisément, il doit savoir s'il veut se focaliser avec les élèves sur le procédé de l'écriture ou plutôt sur le produit final. Cette décision influence davantage le choix des stratégies d'écriture, ainsi que la manière d'évaluation.

En outre, les contes de fées se montrent à leur avantage lors de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de la phonétique. Il existe un grand nombre d'exercices permettant la révision de ces phénomènes, pourtant mentionnons maintenant au moins de ceux qui semblent fondamentaux. Parmi les exercices les plus simples pour la révision du vocabulaire, nous trouvons la recherche des synonymes/antonymes/hyponymes dans le texte, l'association des synonymes ou l'association des expressions avec leurs définitions, le classement des mots d'après le champ lexical auquel ils appartiennent, etc. De plus, il est possible de travailler avec le texte à trous, de préparer les mots croisés ou de jouer avec les jeux variés.

En ce qui concerne la grammaire, l'enseignant peut efficacement utiliser les contes de fées pour la révision des temps du passé, puisque les contes contiennent presque toujours les fils des événements passés. La révision s'effectue au moyen du texte à trous ou dans les exercices de transformation. De même, la structure des contes invite les enseignants et les élèves à la révision de la voix active et de la voix passive ou à la comparaison du discours direct et du discours indirect. Par contre, l'aspect moral des contes inspire à la révision du subjonctif et du conditionnel.

De nombreux types d'exercices s'avèrent réalisables, même au niveau de la phonétique. Cependant il est préférable de disposer à cette fin de la version sonore des contes de fées. Au niveau phonématique, l'enseignant peut découvrir les paires minimales dans le texte et puis les intégrer dans les activités comme « *Bingo phonétique* » ou dans les exercices de classement. Vu que les contes doivent susciter la fantaisie et les émotions des enfants, ils sont fréquemment composés de tous les types de phrases, soit au discours direct, soit au discours

⁹⁵ Cet exercice, appelé aussi *la salade de contes*, est fondé sur le mélange des motifs provenant de contes divers.

indirect. Pour cette raison, les élèves révisent facilement, même les phénomènes du niveau prosodique : par exemple l'accent, l'intonation ou le rythme.

Après avoir esquissé les directions possibles du travail avec les contes de fées, nous devons dépister leur présence dans les classes de langue en République tchèque. Afin d'être capable d'évaluer la situation avec objectivité, nous proposons d'abord l'analyse de sept manuels de FLE et puis une recherche quantitative parmi les enseignants de FLE travaillant dans les collèges et les lycées tchèques. L'analyse des manuels de FLE est axée surtout sur le rôle des contes de fées et éventuellement d'autres textes littéraires. Nous nous intéressons aux types d'exercices utilisant les contes de fées et nous examinons leurs objectifs. Ainsi, il a été découvert que les contes apparaissaient plutôt rarement dans les manuels, car seulement trois livres de l'élève sur sept contenaient des contes de fées. Il s'agissait des manuels destinés aux élèves de niveaux A2-B1, concrètement *Adosphère 3* (A2), *Alter ego +3* (B1) et *Écho B1.2* (B1). Les contes de fées particuliers étaient évidemment choisis d'après le thème de l'unité correspondante.

Dans le manuel *Adosphère 3*, nous observons principalement le texte du *Petit Prince* qui est consacré premièrement à la compréhension écrite. Après la vérification de la compréhension globale par les questions ouvertes et l'exercice vrai/faux, l'intérêt est reporté sur la présentation et la révision du vocabulaire. Celle-ci se passe dans le cadre des exercices d'association et d'identification. Ensuite, un autre exercice d'association et un exercice à trous sont présents afin que les élèves puissent travailler la grammaire. Enfin, les élèves discutent sur les sujets introduits dans le texte. À l'exception de l'extrait du *Petit Prince*, le manuel offre d'autres textes littéraires appartenant à la littérature d'enfance et de jeunesse.

Les auteurs du manuel *Alter ego + 3* ont choisi l'extrait du conte de fées traditionnel *Cendrillon*. Le travail commence avec l'écoute dont la compréhension est vérifiée par les questions ouvertes. Les élèves continuent avec la lecture qui est donc liée à la compréhension plus profonde et à la révision du vocabulaire. Finalement, ce sont aussi les compétences de production qui sont révisées quand les élèves doivent terminer l'extrait proposé et puis discuter sur les variantes de *Cendrillon* dans les cultures différentes. De plus, le manuel dispose d'un grand nombre d'autres textes littéraires, par exemple des extraits de romans et de pièces de théâtre ou des poèmes entiers.

Écho B1.2 comporte un conte étiologique qui vise à la révision de la compréhension écrite, de l'expression orale et surtout à la révision du vocabulaire et de la grammaire. Le texte est

suivi d'exercices d'association et de classement quant au vocabulaire, et d'un exercice de transformation quant à la grammaire. Nous avons aussi découvert que le manuel respecte cette méthode de travail même avec les textes authentiques qui s'y trouvaient.

Ayant appris l'apparition plutôt sporadique des contes de fées dans les manuels de FLE, nous pouvons avancer vers la recherche dans les écoles tchèques. Cette recherche s'efforce d'obtenir les expériences et les opinions des enseignants de FLE sur l'exploitation des contes de fées en classe de FLE, éventuellement sur le travail avec d'autres textes. Les réponses étaient rassemblées à l'aide d'un questionnaire qui avait été envoyé aux 44 collèges, 52 lycées généraux et 9 lycées professionnels tchèques. Toutefois, seulement 30 questionnaires avec les réponses étaient reçus. Même si le taux de participation n'était pas très haut, il était possible d'observer plusieurs tendances dans les résultats.

Les résultats montrent que 16 enseignants sur 30 travaillent avec les contes de fées en classe de FLE, bien qu'ils ne les incorporent pas très souvent. Par contre, tous les sondés perçoivent au moins une sphère de langue qui pourrait être enrichie par l'utilisation des contes de fées. Aussi, la majorité des enseignants pensent que les élèves réagissent positivement aux contes de fées. Ensuite, les réponses des enseignants indiquent qu'ils présentent les contes de fées le plus fréquemment aux élèves de niveau A2 ou B1. Cette tendance correspond aux résultats de l'analyse des manuels.

Les intentions de ceux qui travaillent avec les contes sont assez claires, puisque la plupart des enseignants citent la compréhension et le vocabulaire en tant que compétences ou phénomènes visés. De surcroît, plus que la moitié des sondés mentionne les contes de fées ou leurs auteurs pendant l'enseignement de la culture et civilisation. Bien au contraire, les enseignants s'efforcent peu à exploiter les contes de fées pour la révision de l'expression écrite et de l'orthographe. Concernant le type préféré de contes, le sondage décèle que les sondés utilisent le plus souvent les contes d'animaux et les contes merveilleux, avant tout dans leurs versions raccourcies. Cette préférence des extraits et des textes raccourcis se manifeste également dans le choix d'autres textes étudiés en classe de FLE.

De nouvelles connaissances acquises pendant les analyses précédentes nous permettent de conclure ce mémoire avec la création de nos propres fiches d'activités. Les activités de trois fiches se rapportent respectivement au *Petit Chaperon rouge*, à *Cendrillon* et au conte intitulé *Les Fées*. Les activités proposées sont destinées principalement aux élèves de niveau A2 ou B1 et elles se focalisent sur les compétences diverses afin de montrer la variabilité des contes

de fées. La préparation des fiches sert aussi à la compréhension plus profonde du potentiel et des limites de contes de fées. Tout cela est finalement vérifié par l'utilisation des contes directement en classe de FLE.

En conclusion, il est nécessaire de constater que les enseignants de FLE en République tchèque perçoivent le potentiel des contes de fées, mais pourtant ils choisissent assez souvent d'autres sources pour leurs cours. Il est probable qu'ils ne trouvent pas le soutien suffisant pour ce type de travail dans les matériels disponibles et donc considèrent l'utilisation des contes exigeante au point de vue temporel. Par conséquent, nous présentons ce mémoire en tant que source de motivation et d'inspiration pour les enseignants des langues étrangères.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní zdroje

ALBERT, Marie-Claude, SOUCHON, Marc. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000. ISBN 9782011551399.

BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLÉ International, 2008. ISBN 9782090353792.

ČEŇKOVÁ, Jana a kolektiv. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 807367095X.

ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960.

DEFAYS, Jean-Marc, DELBART, Anne-Rosine, HAMMAMI, Samia, SAENEN, Frédéric. *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette, 2014. ISBN 9782011559814.

DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe*. Paris: Belin, 2008. ISBN 9782701148137.

GODARD, Anne. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier, 2015. ISBN 9782278076130.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. London: Longman, 2004. ISBN 0582403855.

HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHMELÍKOVÁ, Věra. *Literatura pro děti a mládež: texty pro literární rozbor*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1995. ISBN 8070431784.

CHMELÍKOVÁ, Věra. *Světová literatura pro děti a mládež*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 8070824409.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020012133.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021043732.

PERRAULT, Charles. *Contes et fables*. Paris: Gründ, 2001. ISBN 9782700014297.

POPET, Anne, HERMAN-BREDEL, Josépha. *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris: RETZ/VUEF, 2002. ISBN 9782725621586.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.

THORNBURY, Scott. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman, 2004. ISBN 0582429668.

Kvalifikační práce

BENUREAU, Esther. *Le conte de fées littéraire féminin de la fin du XVII^e siècle*. Montréal, 2009. 114 s. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Directrice de recherche Lucie DESJARDINS.

Učebnice

CAMPÀ, Àngels, MURILLO, Julio, MESTREIT, Claude, TOST, Manuel. *Forum 2*. Paris: Hachette Livre, 2001. ISBN 2011551323.

DOLLEZ, Catherine, PONS, Sylvie. *Alter ego + 3*. Paris: Hachette Livre, 2013. ISBN 9782011558145.

GALLON, Fabienne. *Extra ! 1*. Paris: Hachette Livre, 2002. ISBN 9782011552310.

GALLON, Fabienne, GRAU, Katia, MACQUART-MARTIN, Catherine. *Adosphère 3*. Paris: Hachette Livre, 2012. ISBN 9782011557117.

GIRARDET, Jacky, PÉCHEUR, Jacques, GIBBE, Colette. *Écho B1*. Volume 2. Paris: CLE International, 2010. ISBN 9782090385755.

HUGOT, Catherine, KIZIRIAN, Véronique M., WAENDENDRIES, Monique, BERTHET, Annie, DAILL, Emmanuelle, SAMPSONIS, Béatrix. *Alter ego* + 2. Paris: Hachette Livre, 2012. ISBN 9782011558121.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle, TÁBORSKÁ, Jana. *Le français entre nous 1*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 9788072388677.

Elektronické zdroje

BAILLY, Sean. La phylogénie du Petit Chaperon rouge. In: *Pour la science* [online]. 28.11.2013. [cit. 8.4.2018]. Dostupné z: <https://www.pourlascience.fr/sd/linguistique/la-phylogenie-du-petit-chaperon-rouge-11796.php>

BRU, Josiane. Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi ? Comment ?. In: *Bulletin de l'AFAS. Sonorités* [online]. Bulletin n°14, 1999. [cit. 15.3.2018]. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/afas/319>

DEYSSON, Pauline. Cendrillon, de Perrault et de Grimm. In: *La Bibliothèque : Pauline Deysson*. [online]. 2017. [cit. 15.4.2018]. Dostupné z: <http://www.paulinedeysson.com/cendrillon-de-perrault-et-de-grimm/>

George Sand : Contes d'une grand-mère. In: *Flammarion* [online]. 24.3.2004. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: <https://editions.flammarion.com/Catalogue/gf/litterature-et-civilisation/contes-d-une-grand-mere>

Charles Perrault. In: *Larousse* [online]. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Charles_Perrault/137686

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [online]. 1. internetové vydání. 2009 [cit. 5.2.2018]. Dostupné z: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Str. 20-29.

LEFEBVRE, Adelyne. Travailler avec les contes – A1, A2, B1, B2, C1. In: *Franc-parler* [online]. [cit. 6.4.2018]. Dostupné z: <http://www.francparler-oif.org/travailler-avec-les-contes/>

LETHIECQ, Louisianne. Le récit en randonnée, c'est du gâteau!. In: *J'enseigne avec la littérature jeunesse* [online]. 24.9.2015. [cit. 20.3.2018]. Dostupné z: <http://enseignerlitteraturejeunesse.com/2015/09/24/lhistoire-dun-gateau-un-album-de-randonnee/>

Marcel Aymé (1902-1967). In: *Gallimard* [online]. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: [http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Plus-sur-l-auteur/En-savoir-plus-sur-Marcel-Ayme/\(source\)/183122](http://www.gallimard.fr/Footer/Ressources/Entretiens-et-documents/Plus-sur-l-auteur/En-savoir-plus-sur-Marcel-Ayme/(source)/183122)

MŠMT. Statistická ročenka školství 2017/2018 – výkonové ukazatele: C1.11, D1.1.17.1. In: *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2018. [cit. 20.6.2018]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídících pracovníků v roce 2016. In: *Český statistický úřad* [online]. 29.12.2017. [cit. 10.4.2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-bnkuqjcvxr>

RETINGER, Joseph Hieronim. *Le Conte Fantastique dans le romantisme français* [online]. Paris: Bernard Grasset, 1909. [cit. 26.3.2018]. Dostupné z: https://archive.org/stream/lecontefantastiq00reti/lecontefantastiq00reti_djvu.txt

ROUGA, Chrysoula. Au pays des contes. In: *Bonjour du Monde* [online]. 1.10.2013. [cit. 8.4.2018]. Dostupné z: <http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/11/fiches-pedagogiques/au-pays-des-contes-fiche-pedagogique>

Un nouveau genre littéraire. In: *BnF Expositions – Les Contes de fées* [online]. 2001. [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: <http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ecrit/indexnou.htm>

Seznam použitých zkratk

FLE – français langue étrangère

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SGAV – (méthode) structuro-globale audiovisuelle

SŠ – střední škola

ZŠ – základní škola

ZŠ s r. v. j. – základní škola s rozšířenou výukou jazyků

Seznam grafů

Graf č. 1: Zastoupení dle pohlaví respondentů

Graf č. 2: Zastoupení dle věku respondentů

Graf č. 3: Zastoupení respondentů dle typu školy

Graf č. 4: Frekvence užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 5: Cílová skupina žáků při užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 6: Nácvik řečových dovedností při užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 7: Nácvik jazykových prostředků při užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 8: Zmiňování pohádek v rámci výuky reálií v hodinách francouzského jazyka na ZŠ a gymnáziích

Graf č. 9: Forma pohádek uplatňovaných ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 10: Oblasti možného obohacení žáků pomocí pohádek

Graf č. 11: Používání ostatních literárních/textových útvarů ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 12: Frekvence užívání ostatních literárních útvarů ve výuce francouzského jazyka (dle typu školy)

Graf č. 13: Nácvik řečových dovedností při užívání ostatních literárních útvarů ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 14: Nácvik jazykových prostředků při užívání ostatních literárních útvarů ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 15: Zmiňování literárních děl a autorů v rámci výuky reálií v hodinách francouzského jazyka na ZŠ a gymnáziích

Graf č. 16: Poměr řečových dovedností při užívání pohádek ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 17: Poměr řečových dovedností při užívání ostatních literárních útvarů ve výuce francouzského jazyka

Graf č. 18: Frekvence užívání ostatních literárních útvarů ve výuce francouzského jazyka (rozložení v %)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pět významných pohádek Charlese Perraulta a s nimi spojené lexikální a tematické okruhy	98
Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující francouzského jazyka působící na českých základních a středních školách	99
Příloha č. 3: Seznam základních a středních škol, na něž byl dotazník zaslán	103
Příloha č. 4: Pracovní list I – Le Petit Chaperon rouge	108
Příloha č. 5: Pracovní list I – plán hodiny	110
Příloha č. 6: Pracovní list II – Cendrillon	113
Příloha č. 7: Pracovní list II – plán hodiny	115
Příloha č. 8: Pracovní list III – Les Fées	117
Příloha č. 9: Pracovní list III – plán hodiny	119

Přílohy

Příloha č. 1: Pět významných pohádek Charlese Perraulta a s nimi spojené lexikální a tematické okruhy

Titre	Forme originelle	Champs lexicaux – avec les plus jeunes	Champs lexicaux – avec les plus grands
<i>Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre</i>	prose	la famille, la mode	les sentiments d'amour et d'amitié, l'art de pardonner, la patience
<i>La Belle au bois dormant</i>	prose	les nombres (ordinaux), les métiers	les sentiments d'amour, la terminologie des contes (les personnages, etc.)
<i>Le Maître chat ou le Chat botté</i>	prose	les animaux	le calcul, les querelles à cause des biens
<i>Le Petit Chaperon rouge</i>	prose	les parties du corps, les aliments/la nourriture	la désobéissance des enfants et ses conséquences
<i>Les Fées</i>	prose	les qualités humaines (positives et négatives)	l'honnêteté

Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující francouzského jazyka působící na českých základních a středních školách

Vážení,

ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku, jenž se zabývá především využíváním pohádek a pohádkových námětů ve výuce francouzského jazyka. Výsledky dotazníku budou pečlivě zpracovány a poslouží jako jeden z podkladů pro diplomovou práci s názvem *Pohádky ve výuce francouzského jazyka*.

Dotazník se skládá z celkem 24 otázek, které jsou ve většině případů uzavřené, stačí tak pouze vybrat z nabízených možností. V případě, že je u otázky povoleno vybrat více odpovědí, naleznete tento pokyn v příslušném zadání. Pokud se jedná o otevřenou otázku vyžadující sepsání vlastní odpovědi, je Vám vždy k dispozici několik prázdných řádků.

Na závěr bych Vás ráda požádala o podání pravdivých a co nejpresnějších informací. Zároveň bych ráda připomněla, že všechny dotazníky jsou naprosto anonymní a získané výsledky budou sloužit jen k výše popsaným účelům. Úvodní obecné identifikační otázky jsou zařazeny pouze z důvodu lepšího usouvztažňování zjištěných závěrů. Vámi vyplněný dotazník zašlete, prosím, zpět na emailovou adresu stolinovamarketa@seznam.cz. V případě jakýchkoliv nejasností či připomínek mne neváhejte kontaktovat na výše zmíněnou elektronickou adresu.

Předem mnohokrát děkuji za spolupráci.

Bc. Markéta Stolinová

Navazující magisterské studium - Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, AJ-FJ, PedF UK

1. Jakého jste pohlaví?

- a) Muž b) Žena

2. Do jaké věkové kategorie patříte?

- a) ≤ 30 let d) 51-60 let
b) 31-40 let e) ≥ 61 let
c) 41-50 let

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) Do 3 let d) 11-20 let
b) 3-5 let e) 21-30 let
c) 6-10 let f) ≥ 31 let

4. Na jaké škole vyučujete?

- | | |
|---|-----------------------------|
| a) Základní škola | d) Střední odborná škola |
| b) Základní škola s rozšířenou výukou cizích jazyků | e) Střední odborné učiliště |
| c) Gymnázium | f) Jiné: _____ |

5. Kde se Vaše škola nachází?

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| a) Hlavní město Praha | h) Moravskoslezský kraj |
| b) Jihočeský kraj | i) Olomoucký kraj |
| c) Jihomoravský kraj | j) Pardubický kraj |
| d) Karlovarský kraj | k) Plzeňský kraj |
| e) Kraj Vysočina | l) Středočeský kraj |
| f) Královéhradecký kraj | m) Ústecký kraj |
| g) Liberecký kraj | n) Zlínský kraj |

6. Jaký cizí jazyk v současné době vyučujete? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|----------------------|--------------------|
| a) Francouzský jazyk | d) Španělský jazyk |
| b) Anglický jazyk | e) Jiné: _____ |
| c) Německý jazyk | |

7. Využíváte nějakým způsobem pohádku ve výuce francouzského jazyka?

- | | |
|--------|-------|
| a) Ano | b) Ne |
|--------|-------|

Pokud je Vaše odpověď „NE“, přejděte, prosím, přímo k otázce č. 19.

.....

8. Jak často pohádku ve výuce francouzského jazyka využíváte?

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| a) Každý týden | d) Cca 1x do roka |
| b) Cca 1x do měsíce | e) Jiné: _____ |
| c) Cca 1x za půl roku | |

9. U jaké jazykové úrovně žáků pohádku nejčastěji využíváte?

- | | |
|---|-----------------------------|
| a) A1 („začátečníci“/„falešní začátečníci“) | d) B2 („středně pokročilí“) |
| b) A2 („falešní začátečníci“/„mírně pokročilí“) | e) C1 („pokročilí“) |
| c) B1 („mírně pokročilí“) | f) C2 („pokročilí“/„profí“) |

10. K nácviku jakých řečových dovedností pohádku využíváte? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|------------|------------|
| a) Čtení | c) Poslech |
| b) Mluvení | d) Psaní |

11. K nácviku jakých jazykových prostředků pohádku využíváte? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|------------------|---------------|
| a) Gramatika | c) Výslovnost |
| b) Slovní zásoba | d) Pravopis |

12. Zmiňujete pohádku či její autory při výuce reálií (culture et civilisation)?

- | | |
|--------|-------|
| a) Ano | b) Ne |
|--------|-------|

13. Vyskytují se aktivity vycházející z pohádek i ve Vaší učebnici francouzského jazyka?

- | | |
|-----------------------------------|-------|
| a) Ano, pracuji s učebnicí: _____ | b) Ne |
|-----------------------------------|-------|

14. V jaké formě s pohádkami ve výuce nejčastěji pracujete?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| a) Pracuji s celými lit. díly/pohádkami | c) Pracuji pouze s určitými prvky |
| b) Pracuji s úryvky | d) Jiné: _____ |

15. V jakých typech cvičení se pohádky dle Vás nejlépe uplatní?

16. Jaký typ pohádek nejčastěji využíváte? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| a) Pohádky kouzelné | d) Pohádky žertovné |
| b) Pohádky zvířecí | e) Jiné: _____ |
| c) Pohádky novelistické/realistické | |

17. S jakými jinými než písemnými podobami pohádek pracujete? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| a) Filmová adaptace | d) Výtvarná adaptace |
| b) Audio adaptace | d) Jiné: _____ |
| c) Divadelní adaptace | |

18. Jak vítají práci s pohádkou/pohádkovými náměty sami žáci?

- | | |
|--|---|
| a) Jsou rádi, vnímají to jako příjemné zpestření | c) Nejsou rádi, vnímají to jako ztrátu času |
| b) Vnímají to neutrálně | d) Nevím |

.....

19. Z jakých hledisek mohou dle Vás pohádky/pohádkové náměty žáky ve výuce francouzského jazyka obohatit? V čem jim mohou pomoci?

20. Které z následujících literárních útvarů/textů využíváte ve výuce francouzského jazyka? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| a) Novinové/časopisové články | f) Bajky |
| b) Romány, novely | g) Anekdoty |
| c) Básně | h) Báje, legendy, biblické příběhy |
| d) Divadelní hry | i) Emailové zprávy, dopisy |
| e) Texty písní, říkanek | j) Jiné: _____ |

21. Jak často pracujete ve výuce francouzského jazyka s jakýmikoliv literárními texty?

- | | |
|---------------------|------------------|
| a) Každou hodinu | d) < 1x za měsíc |
| b) Cca 1x do týdne | e) Vůbec |
| c) Cca 1x do měsíce | |

22. K nácviku jakých řečových dovedností literární útvary využíváte? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|------------|------------|
| a) Čtení | c) Poslech |
| b) Mluvení | d) Psaní |

23. K nácviku jakých jazykových prostředků literární útvary využíváte? /můžete vybrat i více odpovědí/

- | | |
|------------------|---------------|
| a) Gramatika | c) Výslovnost |
| b) Slovní zásoba | d) Pravopis |

24. Zabýváte se literárními díly a jejich autory při výuce reálií (culture et civilisation)?

- | | |
|--------|-------|
| a) Ano | b) Ne |
|--------|-------|

Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku!

Příloha č. 3: Seznam základních a středních škol, na něž byl dotazník zaslán

Základní školy

Hlavní město Praha

- ZŠ sv. Voršily v Praze, Praha 1
- ZŠ Vodičkova, Fakultní škola PedF UK, škola s rozšíř. výukou výtvarné výchovy, Praha 1
- ZŠ Slovenská Fakultní, Fakultní škola PedF UK, Praha 2
- FZŠ Drtinova, Fakultní ZŠ s rozšířenou výukou jazyků při PedF UK, Praha 5
- ZŠ a MŠ Bílá, Praha 6
- ZŠ a MŠ Červený vrch, Fakultní škola PedF a MFF UK v Praze, Praha 6
- ZŠ a MŠ náměstí Svobody 2, Praha 6
- ZŠ Fr. Plamínkové s rozšířenou výukou jazyků, Praha 7
- ZŠ Tusarova, Praha 7
- ZŠ a MŠ Na Slovance, Praha 8
- ZŠ Písnická, Praha 12
- Masarykova ZŠ, Praha Klánovice

Jihočeský kraj

- Církevní ZŠ při Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna, České Budějovice
- ZŠ a MŠ Josefa Kajetána Tyla, Písek
- ZŠ Máj 1, České Budějovice
- ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov

Jihomoravský kraj

- Cyrilometodějská církevní ZŠ, Brno
- ZŠ Janouškova 2, Brno
- ZŠ Kneslova, Brno
- ZŠ a MŠ Kotlářská, Brno

Karlovarský kraj

- ZŠ jazyků, Karlovy Vary

Kraj Vysočina

- ZŠ Týnská 8, Třebíč

Královéhradecký kraj

- ZŠ V Domcích, Trutnov
- ZŠ Sobotka, Sobotka

Liberecký kraj

- ZŠ U Lesa, Nový Bor

Moravskoslezský kraj

- ZŠ a MŠ Ostrčilova, Ostrava
- ZŠ a MŠ Borovského, Karviná
- ZŠ generála Zdeňka Škarvady, Ostrava
- ZŠ Vrchní, Opava

Olomoucký kraj

- ZŠ Valenty, Prostějov

Pardubický kraj

- ZŠ M. Chocenského, Chocẽ

Plzeňský kraj

- 21. ZŠ, Plzeň
- Masarykova ZŠ, Klatovy
- Masarykova ZŠ, Janovice nad Úhlavou

Středočeský kraj

- Jungmannova ZŠ, Beroun
- ZŠ Moskevského, Kladno

Ústecký kraj

- 3. ZŠ, Most
- 8. ZŠ, Most
- ZŠ a MŠ Kpt. Otakara Jaroše, Louny
- ZŠ Metelkova, ZŠ s rozšířeným vyučováním cizích jazyků, Teplice

Zlínský kraj

- ZŠ Komenského 1, Zlín
- ZŠ Kvítková, ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, Zlín
- ZŠ U Sýpek, Kroměříž

Střední školy

Hlavní město Praha

- Gymnázium prof. Jana Patočky, Praha 1
- Gymnázium Elišky Krásnohorské, Praha 4
- Gymnázium nad Kavalírkou 1, Praha 5
- Gymnázium Nad Štolou, Praha 7
- Gymnázium Litoměřická, Praha 9
- Gymnázium Voděradská, Praha 10
- OA Dušní, Praha 1

Jihočeský kraj

- Gymnázium Český Krumlov, Český Krumlov
- Gymnázium J.V. Jirsíka, České Budějovice
- Gymnázium Vítězslava Nováka, Jindřichův Hradec
- OA T. G. Masaryka a Jazyková škola s právem státní jazyk. zkoušky, Jindřichův Hradec

Jihomoravský kraj

- Gymnázium a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Břeclav, Břeclav
- Gymnázium Brno-Řečkovice, Brno
- Gymnázium Kapitána Jaroše, Brno
- Gymnázium, OA a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Hodonín, Hodonín
- Gymnázium Vídeňská, Brno

Karlovarský kraj

- Gymnázium Cheb, Cheb
- Gymnázium Sokolov a Krajské vzdělávací centrum, Sokolov
- Gymnázium Ostrov, Ostrov
- První české gymnázium v Karlových Varech, Karlovy Vary

Kraj Vysočina

- Gymnázium Havlíčkův Brod, Havlíčkův Brod
- Gymnázium Třebíč, Třebíč
- Gymnázium Žďár nad Sázavou, Žďár nad Sázavou

Královéhradecký kraj

- Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové
- Gymnázium Trutnov, Trutnov
- Jiráskovo gymnázium, Náchod
- Obchodní akademie, Střední odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Hradec Králové

Liberecký kraj

- Gymnázium a SOŠPg Jeronýmova, Fakultní škola Přírodovědecké fakulty UK, Liberec
- Gymnázium Česká Lípa, Česká Lípa
- Gymnázium Ivana Olbracha, Semily
- OA a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Liberec

Moravskoslezský kraj

- Gymnázium Ostrava-Hrabůvka, Ostrava
- Mendelovo gymnázium, Opava
- OA a střední odborná škola logistická, Opava
- Sportovní gymnázium Dany a Emila Zátopkových, Ostrava

Olomoucký kraj

- Cyrilometodějské gymnázium, ZŠ a MŠ v Prostějově, Prostějov
- Gymnázium Jakuba Škody, Přerov
- Gymnázium Masarykovo náměstí 8, Šumperk
- Gymnázium Olomouc – Hejčín, Olomouc

Pardubický kraj

- Gymnázium Dašická, Pardubice
- Gymnázium Josefa Ressela, Chrudim
- Gymnázium Ústí nad Orlicí, Ústí nad Orlicí

- OA a Jazyková škola Pardubice, Pardubice

Plzeňský kraj

- Církevní gymnázium Plzeň, Plzeň
- Gymnázium Jaroslava Vrchlického, Klatovy
- Gymnázium Mikulášské nám. 23, Plzeň
- OA Náměstí T. G. Masaryka, Plzeň

Středočeský kraj

- Církevní gymnázium v Kutné Hoře, Kutná Hora
- Gymnázium a SOŠPg Čáslav, Čáslav
- Gymnázium Benešov, Benešov
- Gymnázium Bohumila Hrabala, Nymburk
- Gymnázium Joachima Barranda, Beroun
- Gymnázium Zikmunda Wintra, Rakovník
- Střední průmyslová škola stavební a obchodní akademie, Kladno

Ústecký kraj

- Evropská OA Děčín, Děčín
- Gymnázium a Střední odborná škola dr. Václava Šmejkala, Ústí nad Labem
- Gymnázium, Lovosice
- Gymnázium Mostecká, Chomutov
- Podkrušnohorské všeobecné a sportovní gymnázium, Most

Zlínský kraj

- Gymnázium Zlín – Lesní čtvrť, Zlín
- Masarykovo gymnázium, Střední zdravotnická škola, Vyšší odborná škola zdravotnická Vsetín, Vsetín

Příloha č. 4: Pracovní list I - Le Petit Chaperon rouge

Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge devait traverser la forêt. Dans la forêt elle a rencontré le Loup. Le loup était tout noir et il avait les yeux jaunes. Il a demandé au Petit Chaperon rouge où elle allait.

La petite fille a répondu :

- Je vais voir ma grand-mère. Je lui apporte une galette et un petit pot de beurre.**
- Est-ce que ta grand-mère habite loin d'ici ?**
- Oui, c'est très loin.**
- Eh bien, moi aussi je veux aller voir ta grand-mère. Prends ce chemin ! Moi, je prends l'autre chemin.**

Le loup a couru aussi vite que possible. La petite fille a pris le chemin le plus long. Bien sûr, le loup a été le premier à la maison de la grand-mère. Il a frappé : toc, toc.

- Qui est là ?**
- C'est votre petite-fille, a dit le loup. Je vous apporte une galette et un petit pot de beurre.**
- Entre ma petite ! Entre ! dit la grand-mère.**

Le loup a ouvert la porte, il a sauté et il a mangé la grand-mère. Ensuite, il a fermé la porte, il a sauté dans le lit de la grand-mère et il a attendu le Petit Chaperon Rouge. Un peu après, le Petit Chaperon rouge a frappé à la porte : toc, toc.

– Qui est là ?

Elle a répondu :

- C'est votre petite-fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre.**

Le loup a répondu d'une voix douce :

- Entre ma petite ! Entre !**

1. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

- a) Où elle rencontre le loup ?
- b) Quelle est son apparence physique ?
- c) Combien de choses apporte-elle à sa grand-mère ?
- d) Qu'est-ce qui se passe avec la grand-mère ?

2. Relisez le texte et soulignez les verbes au passé composé. Mentionnez leur forme à l'infinitif.

3. Formez les phrases en utilisant le passé composé et puis décidez quelle est la fin de la version française originelle.

I.

Le Petit Chaperon rouge _____ (voir) le loup à travers la fenêtre et elle _____ (décider) de rentrer à la maison. Elle _____ (oublier) ses choses devant la porte. Puis, le loup _____ (déjeuner) un peu de galette.

II.

Le Petit Chaperon rouge _____ (ouvrir) la porte, elle _____ (poser) ses choses sur la table. Puis, elle _____ (trouver) que sa grand-mère était un peu bizarre. Finalement, le loup _____ (manger) le Petit Chaperon rouge.

III.

Le Petit Chaperon rouge _____ (ouvrir) la porte, elle _____ (persuader) le loup de libérer la grand-mère. Ils _____ (déjeuner) ensemble et après ils _____ (faire) une promenade dans la forêt.

Příloha č. 5: Pracovní list I – plán hodiny

Classe : 9.

Nombre d'élèves : 12

Niveau : A1/A2

Thèmes : Le Petit Chaperon rouge, le passé composé – l'auxiliaire *avoir*

- 1) L'ouverture de la séance** – l'introduction (l'enseignante se présente, les élèves écrivent leurs noms sur les cartes → les badges) ≈ 3'
- 2) Une conte de fées** – le remue-méninges, les images, les questions ≈ 4'
→ préciser les objectifs
- 3) L'exercice d'association** – l'introduction – Le Petit Chaperon rouge ≈ 5'
→ le travail en groupes de deux
→ associer les images et les définitions/les expressions
- 4) La lecture** – Le Petit Chaperon rouge ≈ 20'; la fiche de l'élève – exercices 1, 2
→ 1^{ère} lecture – collective à haute voix
→ vérifier la compréhension – répondre aux questions ouvertes :
 - Où elle rencontre le loup ?
 - Quelle est son apparence physique ?
 - Combien de choses apporte-elle à sa grand-mère ?
 - Qu'est-ce qui se passe avec la grand-mère ?
→ 2^e lecture – individuelle, silencieuse
→ trouver le passé composé dans le texte + citer les infinitifs des verbes
→ vérifier la recherche du passé composé
- 5) L'exercice à trous** – le passé composé et la fin de l'histoire ≈ 10'; la fiche de l'élève – exercice 3
→ compléter les textes
→ discuter la fin de l'histoire – en groupes de deux
- 6) La récapitulation, l'évaluation** ≈ 3'

L'exercice d'association

		
		
		
SAUTER	LE CHAPERON	FRAPPER À LA PORTE
LA GALETTE	ÊTRE MALADE	TRAVERSER LA FORÊT
LE POT DE BEURRE	LE LOUP	LE CHEMIN

Použité informační zdroje:

Chemin de campagne. In: *pngtree* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: https://fr.pngtree.com/freepng/country-road_2978899.html

Frapper à la porte. In: *pngtree* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: https://ru.pngtree.com/freepng/knock-on-the-picture_3132905.html

Galette des rois 2016. In: *Blogpetanque.com* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: https://www.blogpetanque.com/ascepetanque/Concours-de-Manille-et-Galette-des-Rois_a160.html

Le Petit Chaperon rouge. In: *Podcast français facile* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: <https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/le-petit-chaperon-rouge.html>

Long Jump. In: *Animatedimages.org* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: <http://www.animatedimages.org/img-animated-long-jump-image-0012-173969.htm>

Nez, queue, yeux, bouche, pattes, oreilles, dents. In: *Thinglink* [online]. 2015. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: <https://www.thinglink.com/scene/685530850976071681>

Petit pot de beurre pour chaperon rouge. In: *Lacaudryfolies.canalblog.com* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: http://lacaudryfolies.canalblog.com/archives/2009/03/03/1280_2157.html

Red Riding Hood. In: *Oobi* [online]. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: <https://www.oobi.com.au/products/red-riding-red>

Rhume et grippe : remèdes maison. In: *Bien-être au naturel* [online]. 6.12.2016. [cit. 27.5.2018]. Dostupné z: <http://www.bien-et-re-au-naturel.fr/rhume-grippe-remedes-maison/>

Příloha č. 6: Pracovní list II – Cendrillon

Après, le prince a cherché Cendrillon partout. Il est allé dans toutes les maisons du village pour demander à chaque femme d'essayer la chaussure. Il est arrivé à la maison où habitaient Cendrillon et ses sœurs. Les deux sœurs ont essayé la chaussure mais sans succès. Cendrillon a dit : « Je peux l'essayer ? ». Et quelle surprise ! Elle n'a pas pu mettre la chaussure, elle était trop petite pour Cendrillon.





1. Vrai ou faux ? Lisez le texte et choisissez la bonne réponse. Notez les mots qui justifient votre réponse.

- Le prince n'a pas cherché Cendrillon.
- Les sœurs de Cendrillon ont voulu mettre la pantoufle.
- La chaussure était trop grande pour Cendrillon.

2. Trouvez le passé composé dans le texte. Quelle est la forme de ces verbes à l'infinitif ?

3. Inventez la fin de l'histoire. Qu'est-ce qui s'est passé après cet événement inattendu ? Utilisez au moins 3 verbes et 3 images et racontez la fin de l'histoire au passé composé.

rentrer	oublier
partir en voyage	essayer encore une fois
épouser/marier	prendre
demander	reconnaître
casser	avoir

 <p>Cendrillon</p>	 <p>le prince</p>
 <p>les sœurs</p>	 <p>la pantoufle de verre</p>



le château



le cheval

Příloha č. 7: Pracovní list II – plán hodiny

Classe : tercie

Nombre d'élèves : 8

Niveau : A1/A2

Thèmes : Cendrillon, le passé composé

- 1) L'ouverture de la séance** – préciser les objectifs ≈ 3'
- 2) La phase de pré-lecture** – la version tchèque ≈ 5'
 - résumer la fin de l'histoire de Cendrillon tchèque – l'expression orale
- 3) La lecture** – Cendrillon ≈ 15'; la fiche de l'élève – exercices 1, 2
 - 1^{ère} lecture – individuelle, silencieuse
 - vérifier la compréhension – l'exercice vrai/faux
 - Le prince n'a pas cherché Cendrillon.
 - Les sœurs de Cendrillon ont voulu mettre la pantoufle.
 - La chaussure était trop grande pour Cendrillon.
 - 2^e lecture – superficielle
 - trouver le passé composé dans le texte + écrire l'infinitif du verbe
 - vérifier la recherche du passé composé
- 4) Inventez la fin de l'histoire.** ≈ 19'; la fiche de l'élève – exercice 3
 - travailler en groupes de deux
 - les dictionnaires disponibles
 - utiliser au moins 3 verbes et 3 images et raconter la fin de l'histoire au passé composé (l'expression écrite)
 - lire les résumés
 - voter pour la meilleure version
- 5) La récapitulation, l'évaluation** ≈ 3'

Použité informační zdroje:

Beautiful Princess with Magic Bird. In: *Dreamstime* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-beautiful-princess-magic-bird-vector-illustration-happy-fairytale-noble-woman-royal-dress-image74123283>

Cartoon Prince. In: *Pinterest* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.pinterest.com.au/pin/540291286530416579>

Cendrillon. In: *Quia* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.quia.com/files/quia/users/dominiquemerrill/Motifs8CendrillonKey.pdf>

Disney inspiré de pantoufles de verre de Cendrillon. In: *Etsy* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.etsy.com/ca-fr/listing/250814271/disney-inspire-des-pantoufles-de-verre>

Drawing of the Medieval Castle Flag Wall. In: *iStock* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.istockphoto.com/vector/vector-illustration-of-a-castle-in-flat-style-gm614044162-106127441>

Horrible Siblings From the Movies. In: *AMC* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <http://images.amcnetworks.com/amctvasia.com/wp-content/uploads/2016/03/Walt-Disney-Screencaps-Anastasia-Tremaine-Drizella-Tremaine-walt-disney-characters-32156143-4368-3240-700x525c.jpg>

Horse Cartoon Sticker. In: *Pixers* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://pixers.net.au/stickers/horse-cartoon-44540889>

Příloha č. 8: Pracovní list III – Les Fées

Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait voyait la mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses¹ qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et pour l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse.

Il fallait entre autres choses que cette pauvre enfant allât deux fois le jour puiser² de l'eau à une grande demi-lieue³ du logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche⁴. Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. Oui-dà, ma bonne mère, dit cette belle fille ; et rinçant⁵ aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine, et la lui présenta, soutenant toujours la cruche afin qu'elle bût plus aisément. La bonne femme, ayant bu, lui dit : Vous êtes si belle, si bonne, et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don (car c'était une Fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village, pour voir jusqu'où irait l'honnêteté de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la Fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse.

¹ **orgueilleux, -euse** - qui manifeste de l'arrogance, qui a une haute opinion de soi-même, qui aime se mettre en avant

² **puiser** – prendre un liquide à une source (à l'aide d'un pot/d'un récipient)

³ **une demi-lieue** – l'unité de distance de l'ancien régime, d'environ deux kilomètres

⁴ **une cruche** – un vase/un récipient destiné à contenir des liquides, permettant le transport et la mise à disposition des liquides

⁵ **rinçer** – passer quelque chose à l'eau ou dans un autre liquide, pour le nettoyer rapidement

1. Écoutez l'extrait de ce conte de Charles Perrault et répondez.

- La fille la plus jeune ressemble :
 - ☐ à sa mère.
 - ☐ à son père.
- La fille cadette doit :
 - ☐ aller chaque jour puiser de l'eau et en rapporter une grande cruche.
 - ☐ donner boire à chaque personne qu'elle rencontre.
 - ☐ passer toute la journée avec sa mère.
- La fée lui donne un don pour sa/son :
 - ☐ affabilité.
 - ☐ courage.
 - ☐ malice.

2. Lisez le texte et soulignez tous les mots qui décrivent la nature humaine.

3. Relisez le texte, décidez si les qualités humaines mentionnées ci-dessus sont plutôt positives ou négatives et associez-les avec les personnages du conte.

la mère _____	le père _____	la fille aînée _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

la fille cadette _____	la fée _____
_____	_____
_____	_____

4. D'après vous, quelles sont les autres qualités des personnages mentionnés dans l'exercice 3 ? Discutez.

5. Rendez hommage à une personne exceptionnelle pour vous, parlez de ses qualités, mentionnez pourquoi vous avez du respect pour elle. Échangez en petits groupes.

Příloha č. 9: Pracovní list III – plán hodiny

Niveau : B1

Thèmes : les qualités humaines, la nature humaine

- 1) L'ouverture de la séance** – préciser les objectifs ≈ 3'
 - s'exprimer sur le sujet de l'honnêteté → l'activation des élèves et de leurs connaissances
 - demander les questions comme « Qu'est-ce que l'honnêteté signifie pour vous ? », « Est-ce que vous pensez que l'honnêteté disparaît de notre monde ? », etc.
- 3) L'écoute** – Les Fées – l'extrait ≈ 11'; la fiche de l'élève – exercice 1
 - écouter et puis terminer les phrases – le choix multiple
 - vérifier les phrases et donc la compréhension globale
- 4) La lecture** – Les Fées – l'extrait ≈ 20'; la fiche de l'élève – exercices 2, 3
 - 1^{ère} lecture – collective, à haute voix
 - trouver les expressions qui décrivent la nature humaine, les qualités humaines
 - vérifier la compréhension et les expressions
 - 2^e lecture – individuelle, silencieuse
 - l'exercice de classement et d'association – décider si les qualités sont positives ou négatives + associer les avec les personnages
 - vérifier les réponses
- 5) L'exercice** – les qualités humaines ≈ 7'; la fiche de l'élève – exercice 4
 - discuter en classe les autres qualités possibles des personnages mentionnés
- 6) La discussion** – les personnes favorites ≈ 10'
 - travailler en petits groupes
 - parler des personnes qui sont importantes pour nous → présenter-les aux camarades de classe
- 7) La récapitulation, l'évaluation** ≈ 4'

Použité informační zdroje:

Cruche. In: CNRTL [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <http://www.cnrtl.fr/definition/cruche>

Demi-lieue. In: Wiktionnaire [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://fr.wiktionary.org/wiki/demi-lieue>

Orgueilleux. In: Linternaute [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/orgueilleux/>

Puisser. In: Larousse [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/puiser/65018>

Rincer. In: *Larousse* [online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rincer/69489>

PERRAULT, Charles. *Les Fées* [zvukový záznam online]. [cit. 29.5.2018]. Dostupné z: <http://clpav.fr/lecture-fees.htm>